3 3433 07597678 1

Digitized by Google

SSD

Doorpfuld

Digitized by Google

Gesammelte Schriften

von

F. W. Dörpfeld.

Fünfter Band.

Real- und Sprachunterricht.

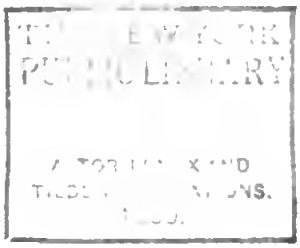
1. Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht.
2. Heimatkunde; Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit.

Gütersloh.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

1896.

Digitized by Google


PUBLIC LIBRARY

Gesammelte Schriften

von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Dritter bis fünfter Band: Zur speciellen Didaktik.

Fünfter Band.

Real- und Sprachunterricht.

Erster Teil.

Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht.

Zweiter Teil.

Heimatkunde; Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit.

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1896.

Real- und Sprachunterricht.

Erſter Teil.

Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht.

Zweiter Teil.

Heimatkunde; Vorſchläge und Ratſchläge aus der Schularbeit.

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1896.

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
145204
ASTOR LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS.

Vorwort.

Die Anordnung der Gesammelten Schriften hat sich beim IV. und V. Bande in einigen Punkten anders gestalten müssen, als sich bei Abfassung des Prospekts vorsehen ließ. Zunächst entspricht die damals gewählte Rubricierung der beiden Bände als Realunterricht (IV) und Sprachunterricht (V) nicht mehr dem jetzt vorliegenden Inhalt beider Bände und auch nicht der Idee des Verfassers. Schon aus dem Untertitel und der Inhaltsangabe des IV. Bandes 1. Teil ist ersichtlich, daß sich in diesen Dörpfeldschen Arbeiten Sach- und Sprachunterricht gar nicht trennen läßt. Bei der Behandlung des einen hat Dörpfeld stets auch den andern im Auge. Beide Bände enthalten demnach Aufsätze zum Sach- und Sprachunterricht. So ist denn Nr. 2 und 3 des im Prospekt für den V. Band vorgesehenen Inhalts sachgemäßer in den IV. Band aufgenommen; Nr. 4 „In Sachen des Sprachunterrichts" ist als weniger wichtig ganz gestrichen, weil eigentlich nur eine Recension enthaltend. Andrerseits hatten die Herausgeber die Freude, ein nach unserer Schätzung recht wertvolles Manuskript zur Heimatskunde, das im Prospekt nicht aufgenommen war, völlig neu aus dem Nachlaß zur Veröffentlichung bringen zu können, so daß nun die Rubrik „Sprachunterricht" für den V. Band ganz und gar nicht mehr passen wollte. Wir haben ihn daher nach seinem Hauptstück, den „Zwei dringlichen Reformen", Real- und Sprachunterricht benannt. Er besteht nun aus den „Zwei dringlichen Reformen" als erstem Teil, der Heimatkunde und zwei Aufsätzen zum Rechen- und Zeichenunterricht, letztere zusammengefaßt unter den Untertitel „Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit", als zweitem Teil.

Obwohl nur der erste Teil des von Dörpfeld geplanten großen Handbuches für die Realien, die Geographie, in Angriff genommen und von dieser nur das erste Stück, der heimatliche Anschauungskreis

ausgeführt ist,*) gaben wir den im Manuskript vorgezeichneten Titel zu dem Gesamtwerk, um diesem Bruchstück die richtige Stelle für den Lehrplan des Verfassers schon durch diese Überschrift und Inhaltsangabe anzuweisen. Wir machen die Leser und Herren Recensenten auf diese Veröffentlichung besonders aufmerksam, da dieselbe eine ungemein dankenswerte praktische Illustration zu den theoretisch-didaktischen Aufsätzen des heimgegangenen Verfassers darstellt; zudem dürfte die Arbeit auch an sich trotz der in den letzten drei Jahrzehnten so bedeutend fortgeschrittenen Methodik des heimatkundlichen resp. geographischen Unterrichts für den praktischen Gebrauch sich als sehr anregend und förderlich erweisen. Um dem Vorwurf vorzubeugen, daß Dörpfeld die Fortschritte dieses Unterrichtszweiges unbeachtet gelassen, bemerken wir ausdrücklich, daß die Arbeit aus dem Jahre 1869 stammt und haben daher die diesem Zeitpunkt entsprechenden Maß- und politischen Angaben des Manuskripts beibehalten.

Der letzte Aufsatz „Bemerkung über den Zeichenunterricht" geht, wie bald zu erkennen, über den Rahmen des Zeichenunterrichts weit hinaus und bietet eine Begründung der Formalstufen nebst Auseinandersetzung mit der Ziller-Reinschen Schule in diesem Punkte. Er berührt sich also mit Zusatz 6 Zum Didaktischen Materialismus (Ges. Schr. II 2, S. 105 ff.).

Namens der Herausgeber

Dr. G. von Rohden.

---

*) Es ist also leider kein zweiter und dritter Teil dieses Realienhandbuches mehr zu erwarten; der Teil „Humanistik" ist als „Gesellschaftskunde" in anderer Weise ausgeführt und im IV. Bande veröffentlicht. Jedoch liegen die zu dem geplanten großen Handbuche gehörigen Wiederholungsfragen im „Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Realunterrichts" vor.

Zwei dringliche Reformen

im

Real- und Sprachunterricht.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Vierte Auflage,

nebst vorläufiger Verantwortung wider erhobene Bedenken.

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1896.

Vorwort zur dritten Auflage,

nebst vorläufiger Verantwortung wider erhobene Bedenken.

Die in dieser Schrift entwickelten Vorschläge zur Reform des Realunterrichts und Sprachunterrichts haben seit der zweiten Auflage, die schon wenige Monate nach der ersten nötig wurde, in der pädagogischen Presse und in den Lehrerkonferenzen eine lebhafte Besprechung gefunden. Die Urteile waren, wie das bei neuen Vorschlägen anfänglich stets der Fall zu sein pflegt, geteilt.

Soweit die Stimmen Für und Wider mir bekannt geworden sind, hielten dieselben im ganzen einander die Wage; doch waren in einigen Gegenden diese, in andern Gegenden jene überwiegend.

Die zustimmenden Urteile sind mir natürlich sehr willkommen gewesen und haben mich in der Überzeugung, daß meine Vorschläge auf dem rechten Wege seien, nur bestärken können. Da einem Autor aber vor allem daran gelegen sein soll, daß die objektive Wahrheit an den Tag komme, so mußten mich um deswillen auch gerade die kritischen Stimmen sehr interessieren.

Über sie möchte ich hier einige Worte sagen, die uns hoffentlich der Wahrheit näher führen.

In dieser Kontroverse ist leider ein arges Mißverständnis mit im Spiele gewesen. Wenigstens scheint es so; denn viele der gegnerischen Bedenken und Einwendungen weiß ich nicht anders zu erklären, da sie meine Position gar nicht treffen, mithin mir und der Sache nichts nützen können. Ich will zunächst darlegen, wodurch das Vorhandensein eines Mißverständnisses sich kund giebt.

Meine Schrift enthält einerseits grundsätzliche Erwägungen und daraus abgeleitete Zwecksetzungen, die meines Wissens sonst noch niemals zur Sprache gekommen waren, und andrerseits praktische Vorschläge zur Erreichung jener Zwecke. Sinn und Berechtigung dieser praktischen Vorschläge konnten demnach nur aus jenen Zwecken erkannt und beurteilt werden; und die Berechtigung der Zwecke

konnte nur aus den grundsätzlichen Erwägungen, auf denen sie ruhten, verstanden und beurteilt werden. Was folgt daraus für die Kritik? Wollte sie logisch korrekt verfahren, so mußte sie damit beginnen, meine grundsätzlichen Erwägungen und die daraus abgeleiteten Lehrziele zu prüfen. Erwiesen sich nun diese Grundsätze und Zwecke als falsch, so fielen meine praktischen Vorschläge von selbst dahin; von ihnen brauchte nur referierungsweise die Rede zu sein, denn für die Kritik blieb nichts mehr zu thun übrig. Ginge dagegen ein Kritiker an meinen Grundsätzen und Zwecken vorbei oder hätte er dieselben nur unzulänglich aufgefaßt, wollte aber doch die praktischen Vorschläge beurteilen, so hieße das, die letzteren an einem Maßstabe messen, der für sie nicht maßgebend ist, und das müßte die Folge haben, daß er mir und meiner Schrift unrecht thäte, seine Leser irre führte, und in der Streitfrage Verwirrung anrichtete. Orientieren wir uns an einem Beispiele auf anderem Gebiete. Gesetzt, ein Schmied böte jemandem ein neues *Schneidewerkzeug* zur Beurteilung an. Dieser beschaut es sorgsam und sagt dann kategorisch: das Ding taugt nicht, denn man kann ja nicht damit — *schießen*. Was sollte eine derartige Kritik nützen? wäre sie nicht trotz ihres pathetischen Tones unter aller Kritik? Eine *solche* Verurteilung würde ja der Autor selbst aussprechen können, ohne befürchten zu müssen, sich und seinem Werke damit zu schaden. Stellen wir demnach fest: einem Recensenten, der meine grundsätzlichen Erwägungen und Zweckſetzungen für irrig hielt, also einem *Gegner*, lag nur ob, dieses sein Urteil zu begründen; die praktischen Vorschläge gingen ihn nicht weiter an. Einen Anlaß, sich um diese praktischen Vorschläge zu bekümmern, hatte nur derjenige, der meinen Grundsätzen und Lehrzielen *zustimmte*, und nun prüfen wollte, ob die vorgeschlagenen Mittel jenen Zwecken auch wirklich entsprächen. Die beiderlei Recensionen mußten also schon in ihrer äußeren Form verschieden sein: das Nichtbekümmern oder Bekümmern um die praktischen Vorschläge war dann das Kennzeichen ihres Standpunktes.

Beschaut man darauf hin die gegnerischen Recensionen, nämlich hinsichtlich der vorbezeichneten äußern Form, so stößt man auf etwas, das einem anfänglich befremdlich vorkommen muß. Alle ohne Ausnahme beschäftigen sich nur sehr wenig mit meinen grundsätzlichen Erwägungen und Zweckſetzungen, dafür aber desto mehr mit meinen praktischen Vorschlägen. Daraus müßte man also schließen, die Verfasser seien mit meinen Principien einverstanden. Wie der Inhalt zeigt, sind sie aber principielle *Gegner*. Da läge somit — dem Schein nach — ein Widerspruch zwischen Inhalt und Form vor. Ohne allen Zweifel haben aber die Verfasser in ihrem Sinne durchaus logisch korrekt verfahren. Woher denn nun der böse Schein

des Gegenteils? Er weist eben darauf hin, daß ein Mißverständnis mit im Spiele gewesen sein muß. Den Kritikern scheint aus meiner Schrift nicht völlig klar geworden zu sein, daß es sich nicht bloß um neue Lehrmittel, sondern vielmehr um neue, höhere Lehrziele handelt; daß demnach die neuen Lehrmittel sich nicht den bisher üblichen alten Lehrzielen anbieten, sondern eben nur den neuen, mithin auch nur von diesem höhern Ziel-Standpunkte aus beurteilt werden können; kurz, daß die Entscheidungsstelle bei dieser Streitfrage nicht auf der praktischen, sondern auf der principiellen Seite liegt? Sie scheinen so interessiert, so starr auf meine praktischen Vorschläge hingeschaut zu haben, daß ihr Blick dadurch von den principiellen Grundlagen abgelenkt wurde. Wohl werden ihnen einige Differenzen zwischen unsern beiderseitigen Lehrzielen bemerkbar geworden sein; allein sie scheinen dieselben für so gering angeschlagen zu haben, daß sie annehmen zu dürfen glaubten, unsere beiderseitigen grundsätzlichen Standpunkte seien im wesentlichen identisch. Bei dieser Annahme waren sie in ihrem Sinne in der That berechtigt, sich mit meinen principiellen Überlegungen nur wenig zu beschäftigen und dagegen eine direkte Prüfung meiner praktischen Ratschläge vorzunehmen, also dieselben nach ihrem eigenen principiellen Standpunkte zu beurteilen, weil sie diesen im wesentlichen auch für den meinigen hielten. Damit wäre denn aufgeklärt, warum bei ihren Recensionen der falsche Schein entstehen konnte, als ob zwischen Form und Inhalt ein Widerspruch wäre. Damit ist dann freilich andrerseits auch bewiesen, daß ihre Kritik inhaltlich in der Hauptsache für mich und das Publikum gerade so wertlos sein muß, wie es jene Kritik des neuen Schneidewerkzeuges für dessen Autor und seine Kunden war, da sie meine Position gar nicht berührt, wir übrigen also in der vorliegenden Frage auch nichts daraus lernen können.

Jene Annahme, daß unsere beiderseitigen principiellen Standpunkte im wesentlichen identisch seien, beruht aber auf einem Mißverständnisse. Beim Realunterricht würde sie zwar zutreffen, sofern bloß an den sachlichen Lernzweck gedacht wird; beim Sprachunterricht trifft sie aber gar nicht zu. Damit kommen wir zum eigentlichen Kern des Mißverständnisses, — falls dies nicht etwa ein zweiter Irrtum heißen müßte.

Diese Kern-Irrung giebt sich darin kund, daß die Einwendungen gegen meine praktischen Ratschläge, zumal gegen das Realien-Lesebuch, vornehmlich vom Realunterricht hergenommen sind. Man scheint demnach der Meinung gewesen zu sein, daß der Schwerpunkt meiner Schrift auf der Seite des Realunterrichts liege, d. i. daß meine praktischen Vorschläge in erster Linie gewisse Reformen im Realunterricht bezweckten und somit meine grundsätzlichen Erwägungen eben von diesem Gebiete ausgegangen

ſeien. Das wäre ein großer Irrtum. Es verhält ſich gerade umgekehrt und zwar ſo ſehr umgekehrt, daß der Titel meiner Schrift füglich einfach hätte heißen können: „Zur Reform des Sprachunterrichts“; denn die mitberührten Änderungen im Realunterricht ſind nur ſekundärer Art, nämlich die notwendige Konſequenz der vor allem gemeinten ſprachunterrichtlichen Reformen.

Wer dieſes Mißverſtehen verſchuldet hat: ob ich ſelbſt, oder die Kritiker, oder ob wir in dieſem Punkte alleſamt „Sünder“ ſind, bleibe vorläufig dahingeſtellt. Früher würde ich dasſelbe allerdings nicht für möglich gehalten haben, wenigſtens nicht bei achtſamem Leſen, weil ich auch bei dieſem Buche mir Mühe gegeben hatte, klar und deutlich zu ſchreiben. Nun aber das Mißverſtändnis wirklich vorgekommen iſt, und dazu bei mehreren Leſern, ſo muß mich dies antreiben, das Buch nochmals ſcharf darauf anzuſehen, ob in der Darlegung der grundſätzlichen Überlegungen nicht doch etwas verſäumt ſein könnte, und ſelbſt dann, wenn dies nicht der Fall wäre, bei einer neuen Auflage die principiellen Gedanken zur Vorſorge ſo deutlich hervorzuheben, daß wenigſtens in dieſem Hauptpunkte kein Mißverſtehen mehr möglich iſt. Nachdem jetzt eine neue Auflage nötig geworden iſt, würde die Gelegenheit gegeben ſein, die beabſichtigte Durchſicht und die etwa rätlich ſcheinenden Änderungen oder Ergänzungen vorzunehmen. Leider kommt mir dieſe Gelegenheit augenblicklich ſehr ungelegen, weil meine Zeit und Kraft gerade durch eine dringliche neue Arbeit über die Schulverfaſſung in Anſpruch genommen ſind. Da aber der Verleger auf eine neue Ausgabe der Schrift drängt, ſo bleibt mir zu meinem Bedauern nichts anderes übrig, als für dies Mal die vorige Auflage unverändert abdrucken zu laſſen. Sobald jedoch meine Hände wieder frei ſind, werde ich die beabſichtigten Ergänzungen im Ev. Schulblatte mitteilen und dann dieſen Aufſatz auch als Separat-Abdruck veröffentlichen.

Da indes der Ergänzungs-Aufſatz vielleicht noch eine Weile auf ſich warten laſſen muß, ſo will ich einiges von dem, was dort zur Sprache kommen wird, ſchon hier mitteilen. Iſt es auch nichts Vollſtändiges, ſo wird es, wie ich denke, zum richtigen Verſtändnis des Buches doch von Nutzen ſein können.

Wie bereits bemerkt, gingen die grundſätzlichen Erwägungen, welche mich zu den praktiſchen Vorſchlägen geführt hatten, urſprünglich hervor aus Erfahrungen, Beobachtungen und Reflexionen, die ſich vorwiegend, um nicht zu ſagen ausſchließlich, auf die Sprache und die Sprachbildung bezogen. Dieſes von langer Zeit her geſammelte Gedankenmaterial ſtammte aus drei Quellen; es beſtand:

a) aus den Ergebniſſen einer pſychologiſchen Unterſuchung über die Natur der Sprache und die ſprachliche Entwicklung;

b) aus Beobachtungen hinſichtlich gewiſſer ſtiliſtiſcher Gebrechen in der gelehrt-fachwiſſenſchaftlichen, der belletriſtiſchen und der Tageslitteratur;

c) aus Erfahrungen und Beobachtungen an den Leiſtungen unſerer Schulen in der Lefefertigkeit, im Leſe-Verſtändnis, im Reden und im Aufſatzſchreiben.

Auf den erſten, den Hauptbeſtandteil dieſes Quellenmaterials — die pſychologiſche Unterſuchung — kann ich wegen der gebotenen Kürze hier nicht eingehen. Er muß für den Ergänzungsaufſatz verſpart bleiben.

Der dritte Beſtandteil — die Schulleiſtungen im Leſen u. ſ. w. — kommt in dem Buche ſelbſt ausführlich genug zur Sprache.

Über den zweiten Beſtandteil — Beobachtungen hinſichtlich gewiſſer Stilmängel — will ich hier ſchon das Nötigſte beifügen.

In einem Teil der gelehrt-fachwiſſenſchaftlichen Litteratur, die mir bei meinen Studien durch die Hände ging, fiel mir etwas auf, was mich anfänglich ſehr befremdete. Es war ein gewiſſes Gebrechen in der ſprachlichen Darſtellung. Selbſtredend denke ich dabei nicht an ſog. „Sprachdummheiten", überhaupt nicht an Grammatik u. dergl. ſprachpolizeiliche Dinge, um welche die Schule ſich gewöhnlich ſo viel Sorge macht; ſondern an das, um deswillen der Franzoſe ſagt: le stile c'est l'homme, — was alſo von der Geſamtbildung abhängt, woran je nach dem Stoffe auch Gemüt und Charakter beteiligt ſein können, worauf jedoch die Schulgrammatik als ſolche unmittelbar wenig oder gar keinen Einfluß hat. Das gemeinte Gebrechen beſteht in einer ungewöhnlichen Schwerfälligkeit des Stils, die ſich für den Leſer häufig auch als Unklarheit und Undeutlichkeit fühlbar macht. Nicht ſelten pflegen dann auch erſchreckend langatmige Sätze mit unterzulaufen; ich meine nicht kunſtmäßig geformte Perioden, die an und für ſich nicht ſchwer verſtändlich zu ſein brauchen, ſondern das, was man Satzhaufen heißen müßte, wo die Einzelſätze teils wieder und wieder ineinandergeſchachtelt, teils wie aufs Geratewohl aneinandergeſchoben ſind. Solch ein Satzungeheuer ſieht dann aus wie jene alten Gebäude, wo im Laufe der Zeit bald hier bald dort ein Stück angebaut, hineingebaut und aufgebaut worden iſt, ſo daß der geſcheiteſte Architekt nicht mehr zu ſagen weiß, welchen Stil es repräſentiert, wenn es nicht der Barbarenſtil heißen ſoll.

Ich fragte mich nun, wie dieſe Schwerfälligkeit der ſprachlichen Darſtellung zu erklären ſei, nämlich gerade bei dieſen Perſonen, die doch

anerkannt ſachkundig und von Jugend an aufs beſte geſchult waren, und denen das, was ſie ſagen wollten, unzweifelhaft klar genug war, um es auch andern klar machen zu können. Anfänglich glaubte ich, das fragliche Gebrechen hänge wohl mit der Schwierigkeit des behandelten Stoffes zuſammen, da es ſich — wenigſtens nach meiner Erfahrung — am häufigſten und ſchlimmſten bei gelehrten Theologen und Philoſophen zeigte. Allein es finden ſich in dieſen Fächern auch Autoren, die ausnehmend klar und ſelbſt gemeinverſtändlich zu reden verſtehen; ſo unter den Theologen z. B. Luther, Calvin u. a.; auf philoſophiſchem Gebiete z. B. Locke, und muſterhaft in jedem Betracht namentlich Herbart, unter den neueren: Albert Lange und O. Flügel. Überdies begegnete mir die ſtiliſtiſche Schwerfälligkeit doch auch bei manchen Philologen, Hiſtorikern, Juriſten (z. B. in gerichtlichen Erkenntniſſen), alſo in ſolchen Wiſſenſchaften, wo der Schriftſteller weniger mit ſpekulativen Schwierigkeiten zu kämpfen hat als in der Theologie und Philoſophie. Und was die erwähnten Satzungetüme betrifft, ſo kamen dieſelben auch in ſolchen Litteraturſtücken vor, wo der Stoff klar vorlag und es ſich faſt nur um einfaches Erzählen handelte, z. B. in Biographien, Charakterſchilderungen u. dergl., und hier waren es gerade wieder gelehrte Theologen, welche in dieſen Sprach-Mißgeburten das höchſte leiſteten. Endlich zeigte ſich die ſtiliſtiſche Schwerfälligkeit und Undeutlichkeit — wenn auch nicht der ſchlimmſten Art, ſo doch um deſto häufiger — in der politiſchen Tagespreſſe, welche es in der Regel nur mit ſolchen Fragen zu thun hat, die bereits vielfach pro und contra durchgeſprochen ſind und darum nicht zu den ſchwierigen gerechnet werden können. Beſonders waren es hier die wichtigeren Aufſätze, wie Leitartikel, Proklamationen, Aufrufe u. ſ. w., worin jenes Gebrechen vorkam, während doch die Verfaſſer, weil ſie ein großes Publikum vor Augen hatten und auf dasſelbe kräftig einwirken wollten, ſich um ſo mehr der Klarheit und Gemeinverſtändlichkeit hätten befleißigen müſſen. Man könnte nun denken, bei dieſer Art von Schriftſtellerei ſei die Eile an jenem Übel ſchuld geweſen. Geſetzt, dem ſei ſo, dann war wenigſtens die Schwierigkeit des Stoffes nicht ſchuld. — Aus alledem ergiebt ſich alſo, daß der zuerſt angenommene Erklärungsgrund, die Schwerfälligkeit und Undeutlichkeit der ſprachlichen Darſtellung rühre von der Schwierigkeit der Gedankenarbeit her, nicht zutreffend oder wenigſtens nicht ausreichend war. Es mußte demnach eine beſſere Erklärung geſucht werden.

Da der behandelte Stoff, das Gedankenobjekt, nicht weiter in Frage kam, ſo mußte ſich der Blick auf die ſubjektive Seite, auf die Autoren ſelbſt richten; natürlich nicht auf die Einzelperſon und ihre Individualität, ſondern auf etwas, das ihnen gemeinſam war, alſo auf ihren Bildungs-

gang. Der Bildungsgang unſerer Gelehrten iſt bekanntlich der gymnaſiale (oder ein ähnlicher). Derſelbe wird aber, zumal hinſichtlich der Sprachbildung, allgemein für den vorzüglichſten gehalten. Hinſichtlich der Sprachſchulung unzweifelhaft nicht ohne Grund; denn in dieſen Schulen wird (nach Vollendung des Elementarkurſus) 9 bis 10 Jahre lang weit mehr als die Hälfte der ganzen Unterrichtszeit dem ſprachlichen Lernen gewidmet, und dieſes umfaßt mindeſtens vier Sprachen: außer der Mutterſprache noch drei fremde. Aber trotz alledem und alledem treffen wir bei den erwähnten Autoren, welche dieſe vorzügliche Sprachſchulung genoſſen haben, jenes auffällige Gebrechen in der ſprachlichen Darſtellung, die Schwerfälligkeit des Stils ſamt den barbariſchen Satzungeheuern. Man könnte nun ſupponieren, jene Männer möchten vielleicht gerade für das ſprachliche Lernen wenig begabt geweſen ſein. Indeſſen dieſe Annahme erweiſt ſich bei näherem Beſehen als unzuläſſig; denn bei denjenigen Gymnaſiaſten, welche ſich ſpäter der gelehrten Laufbahn widmen, darf in der Regel für gewiß gehalten werden, daß ſie gut und wahrſcheinlich ſehr gut beanlagt ſind, auch für das ſprachliche Lernen; und mutmaßlich haben im Abiturientenzeugnis jener Schriftſteller die Cenſuren in den Sprachen mindeſtens „gut“, wenn nicht gar „vorzüglich“ gelautet. Der Blick auf den Bildungsgang dieſer Männer hat uns alſo das bezeichnete Manko in ihrem Stil nicht nur nicht aufgeklärt, ſondern vielmehr das Auffällige dieſer Erſcheinung noch geſteigert, ja geradezu rätſelhaft gemacht. — Man könnte ſchließlich etwa noch annehmen wollen, der Fehler im Bildungsgange hätte vielleicht darin gelegen, daß durch die vielen fremden Sprachen die Beſchäftigung mit der Mutterſprache zu kurz gekommen wäre. In den früheren Jahrhunderten würde dieſe Annahme erlaubt geweſen ſein, aber ſeit einigen Menſchenaltern nicht mehr. Geſetzt indeſſen, bei jenen Perſonen wäre die Mutterſprache wirklich zurückgeſetzt worden, ſo ſteht dem gegenüber, daß das Erlernen einer fremden Sprache, falls es nicht allzu verkehrt geſchieht, doch immer auch der Mutterſprache ſehr zu gute kommt. Mag nun immerhin bei ihrem Bildungsgange hinſichtlich der Mutterſprache etwas verſäumt worden ſein, ſo reicht dieſes kleine Manko doch bei weitem nicht aus, um jenes große Gebrechen im Stil zu erklären. Ich mußte mich alſo nach neuen Erklärungsgründen umſehen.

Der letzterwähnte Punkt, daß möglicherweiſe die Mutterſprache etwas vernachläſſigt worden ſei, lenkte meinen Blick auf eine dritte Stelle, wo ein ſolches Verſäumnis nicht ſtattgefunden haben kann. Ich meine nämlich die belletriſtiſche (ſchönſprachliche) Litteratur in ihren zahlreichen Gattungen und Arten. In ſprachlicher Hinſicht unterſcheidet ſich dieſe Litteratur

von der fachwiſſenſchaftlichen darin, daß die letztere zunächſt nur die Aufgabe hat, klar und deutlich zu ſagen, was ſie ſagen will; während die belletriſtiſche ihre Aufgabe dahin ſteigert, daß das Geſagte nicht bloß klar und deutlich, ſondern auch künſtleriſch ſchön ſein müſſe. Bei berufsmäßigen Schriftſtellern dieſer Art wird man für gewiß annehmen können, daß ſie ſich um das, was zur Schönheit in Poeſie und Proſa gehört, mit wirklichem Fleiß bekümmert und darum namentlich auch an den vorhandenen Muſterleiſtungen in der Mutterſprache ſich eifrig gebildet haben. Iſt nun auf dem Gebiete der Belletriſtik (inkl. Redekunſt) bei uns alles in Ordnung? Kommen hier keinerlei Gebrechen von Belang vor? Allerdings wird man hier ſelbſt bei Autoren dritten und vierten Ranges jene Schwerfälligkeit des Stils, wie ſie die fachwiſſenſchaftliche Litteratur mitunter zeigt, niemals finden, geſchweige jene wucheriſchen Satzformen. Gleichwohl weiſt auch die belletriſtiſche und Rede-Litteratur offenſichtliche Mängel auf und dazu auffälligerweiſe nicht ſelten und zwar noch auffälliger gerade deshalb, weil manche dieſer Mängel für Schönheit gehalten werden. Wir hätten es demnach nicht bloß mit gelegentlichen Fehlern, ſondern zum Teil mit Verirrungen des Geſchmacks, der Theorie, zu thun. Was wird nicht alles für ſchön, für erhaben, für meiſterhaft gehalten! Da wird in den öffentlichen Blättern irgend einer Feſtrede nachgerühmt, ſie ſei ſehr „ſchwungvoll" geweſen, — und in der That, ohne „Schwung" ſcheint es heutzutage kein Beifall ſuchender Feſtredner mehr zu thun; — vielleicht beſtand aber das Schwungvolle lediglich in Echauffement, Wortſchwall, künſtlich aufgebauſchten Perioden, hochtrabenden Ausdrücken, kraftvollem Pathos und vor allem in reichlich eingeſtreuten Parteiphraſen und -Stichworten. Vor einem Publikum, das dieſe Art von „Schwung" ſchön findet, wäre Demoſthenes unzweifelhaft durchgefallen. — Ähnliche Geſchmacksverirrungen, wenngleich anderer Art und weniger auffällig, kommen auch in den übrigen Gattungen der Belletriſtik vor. Hören wir den anerkannten Hauptgeſetzgeber auf dem Gebiete des ſprachlich Schönen. Leſſing ſagt in ſeiner kurzen, ſchlagenden Weiſe: „Die größte **Deutlichkeit** iſt die größte **Schönheit**."*) Das heißt alſo: alle Schönheit in der Sprache wird gemeſſen an der Deutlichkeit. Wohlverſtanden: er verbietet nichts von all den Mitteln, welche für tauglich erachtet werden, um die Schönheit der Rede zu heben; er ſagt vielmehr gleich dem Heidenapoſtel auf anderm Gebiete: „alles iſt euer." Allein er erkennt von jenen Mitteln keins von vornherein als tauglich an, ſondern behauptet: ſie

*) Bekanntlich pflegte auch Dieſterweg dieſen Leſſingſchen Ausſpruch einzuſchärfen; ſein bahnbrechendes „Lehrbuch der mathematiſchen Geographie und populären Heimatskunde" trägt denſelben als Motto.

müſſen das erſt dadurch beweiſen, daß ſie zur Deutlichkeit des Gedankens beitragen. Thun ſie das nicht, ſo ſind ſie wertlos, bloßer Flitter, der das Fehlen der echten Schönheit verdecken ſoll; und hindern ſie gar die Deutlichkeit, ſo bedeuten ſie das Gegenteil der Schönheit und ſind vom Übel. Der ſprachliche Ausdruck muß dem Gedanken ſo eng anliegen, wie die Haut dem Leibe; er muß dem Inhalt wie angewachſen ſein. Soll irgend einmal die Sprache noch etwas anderes leiſten, als der Wahrheit und der Schönheit zu dienen, alſo etwa den momentanen Eindruck verſtärken, oder überreden, überrumpeln, beſtechen u. ſ. w., ſo gehen uns dieſe Zwecke und ihre Mittel, auch wo ſie erlaubt wären, nichts an; mit der eigentlichen, der angewachſenen Schönheit haben ſie nichts zu thun.

Wenn einmal das Schwert dieſes Leſſingſchen Kanons über die Belletriſtik und Redekunſt käme, — hei, wie würden da die Späne maſſenhaft umherfliegen, und nicht bloß Späne! Selbſt die glänzende, prächtige, vornehme Schillerſche Proſa würde vor dieſem Richterſtuhle bei weitem nicht das Prädikat Nr. 1 erhalten, geſchweige eine ſolche, die unter jener ſteht; nur Goethes Proſa und was ihr ähnlich iſt, würde zur erſten Rangklaſſe zählen können.

Es giebt auch ein gewiſſes äußeres Kennzeichen, um zwiſchen zweierlei Schönheiten, die aber verſchieden geartet ſind, die höhere von der minderwertigen unterſcheiden zu können, falls der Blick für die inneren Kennzeichen noch nicht völlig geöffnet iſt. Nehmen wir z. B. die beiden oberſten neudeutſchen Klaſſiker, Schiller und Goethe. Bei der Schillerſchen Proſa fällt das, was ſie auszeichnet, ſo ſehr in die Augen und imponiert dermaßen, daß ein ſolcher Beurteiler bei ſich ſelbſt ſagt: nein, ſo etwas wirſt du nie und nimmer leiſten; daran verſuchſt du dich nicht. Die Goetheſche Proſa dagegen zeigt ſo wenig Glanz und Pracht, ſo wenig Pathetiſches, iſt ſo verſtändlich, ſo natürlich, ſo einfach, wie wenn die Worte ohne alle Mühe dahingeworfen wären; ſo daß der Beurteiler bei ſich ſelbſt denkt: ja, ſo etwas, das könnteſt du am Ende auch leiſten. Da haben wir's. Diejenigen Charakterzüge oder Elemente des Schönen, welche auch dem Minderkundigen merkbar werden, die ſind eben noch nicht das höchſte*) — Hat der Sprach- und Kunſtkenner Leſſing recht, dann ſchleppt

*) Dieſer Gegenſatz zwiſchen dem Grade der Merkbarkeit und dem Grade der Schönheit reſp. der Schwierigkeit findet ſich nicht bloß bei der Sprachkunſt, ſondern auch bei den übrigen Künſten. In der Selbſtbiographie des Malers W. v. Kügelgen iſt es intreſſant zu leſen, auf welchem Wege er jenem Gegenſatz auf ſeinem Kunſtgebiete ſchon als Knabe zufällig auf die Spur kam. (Vgl. „Jugenderinnerungen eines alten Mannes", Berlin, Beſſerſche Buchhandlung.) Daraus erklärt ſich auch, wie es manche Leute giebt, die bei einem Kunſtwerke von Menſchenhand dergeſtalt

die belletriſtiſche und Redekunſt-Litteratur, obwohl ſie ſprachlich geförderter iſt als die fachwiſſenſchaftliche, in den meiſten ihrer Leiſtungen noch mehr Fehler mit ſich als dieſe. Und wohlverſtanden: dieſe Fehler ſind da, obwohl die betreffenden Autoren unzweifelhaft ſich viel mit der Mutterſprache und ihren beſſeren Erzeugniſſen beſchäftigt haben. Ergo, der angenommene dritte Erklärungsgrund: der Mangel an Deutlichkeit bei manchen fachwiſſenſchaftlichen Schriftſtellern, ſo wie derſelbe Mangel und andere Fehler innerhalb der belletriſtiſchen und Rede-Litteratur, rührten vielleicht von der unzulänglichen Beſchäftigung mit der Mutterſprache her, hat ſich ebenfalls als nicht ausreichend erwieſen.

Das führte mich auf eine vierte Beobachtungsſtelle. Faſſen wir auch dieſe noch ins Auge; vielleicht hilft ſie uns auf die rechte Spur. Dieſe vierte Stelle iſt die fachwiſſenſchaftliche Litteratur auf dem Gebiete der Naturkunde. Jene erſchreckende Schwerfälligkeit reſp. Undeutlichkeit, die man bei nicht wenigen Theologen, Philoſophen, dazu bei manchen Juriſten, Hiſtorikern, Zeitungsſchreibern u. ſ. w. antrifft, findet ſich hier, wenigſtens bei den Fachmännern, ſo gut wie gar nicht. Die Sprache iſt, ähnlich wie bei der Mathematik, durchweg klar, beſtimmt und knapp, kurz, dem Gedanken wie angewachſen. Die Geſchmacksverirrungen der Belletriſtik und Rhetorik ſind hier ohnehin nicht zu befürchten, weil die Fachwiſſenſchaften nicht in Verſuchung kommen können, um einer vermeintlichen Schönheit willen die Deutlichkeit zu vernachläſſigen.*)

So die Reſultate meiner Umſchau. Stellen wir dieſelben kurz zuſammen.

1. Die ſtiliſtiſche Schwerfälligkeit reſp. Undeutlichkeit fand ſich vornehmlich unter den Theologen, Philoſophen, Juriſten u. ſ. w. — alſo im Gebiete der humaniſtiſchen oder Geiſteswiſſenſchaften.

   In einer etwaigen unzulänglichen Beſchäftigung mit der Mutterſprache kann dieſer Fehler nicht ſeinen Hauptgrund haben, weil

2. in der belletriſtiſchen und rhetoriſchen Litteratur, wo die Beſchäftigung mit der Mutterſprache vollaus vorhanden iſt, ſich ebenſo ſchlimme, wenn auch anders geartete Verſtöße wider

---

von Bewunderung hingeriſſen werden, daß ſie vor dem Autor faſt in die Knie ſinken, um ihn anzubeten, während ſie an den viel herrlicheren Werken der Natur keine Meiſterhand erkennen können und es für ein Zeichen der Unbildung halten, wenn jemand ausruft: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes und das Firmament verkündigt ſeiner Hände Werk."

*) Auf die mediziniſche Litteratur paßt allerdings jenes Lob inſofern nicht ganz, als ihre Darſtellungen durch die unnatürlich gehäuften techniſchen Fremdwörter in ein gewiſſes myſteriöſes Dunkel gehüllt ſind, — ähnlich wie die Rezepte. Jedenfalls iſt der naturkundliche Stoff an dieſem ſtiliſtiſchen Zopfe unſchuldig.

die Deutlichkeit finden und dazu die verirrte Meinung, dieſe Mängel in der Deutlichkeit ſeien Schönheitszeichen.

3. Die fachwiſſenſchaftliche Litteratur auf dem naturkundlichen Gebiete iſt durchweg von beiderlei Fehlern frei. Selbſt diejenigen belletriſtiſchen Schilderungen, welche ihren Stoff aus der Natur entnehmen, haben in der Regel an dieſen Vorzügen noch einen Anteil; wo und inſofern das nicht der Fall iſt, da beweiſt dies, daß die in der Belletriſtik heimiſchen Verſtöße gegen die Deutlichkeit von dort auf das Naturgebiet übertragen worden ſind.

Beſonders beachtenswert, weil allem Vermuten widerſtreitend, iſt

4. die auffällige Thatſache, daß der langjährige Sprachbildungsweg der höhern Schulen, den man allgemein für den beſten hält, doch zur Erzielung der Deutlichkeit, die Leſſing für das unerläßliche und entſcheidende Kennzeichen eines guten Stils erklärt, anſcheinend wenig oder gar nichts beiträgt; denn wenn die naturwiſſenſchaftlichen Schriftſteller ihre deutliche Redeweiſe jenem Bildungsgange verdankten, ſo müßte ſich dieſe vorteilhafte Wirkung auch bei allen übrigen, die jene Sprachſchulung genoſſen haben, finden, was aber eben nicht der Fall iſt. Ferner: unter denjenigen Berufsklaſſen, welche ihre Schulbildung nicht auf jenem vielſprachigen Wege erlangt, dabei aber in der Federführung fortgeſetzt ſich geübt haben — z. B. unter den gewerblichen Geſchäftsmännern, den Volksſchullehrern u. ſ. w. — giebt es verhältnismäßig weit mehr Perſonen, die das, was ihnen ſelbſt ſachlich klar iſt, gemeinverſtändlich und ſomit deutlich auszudrücken verſtehen als unter den gelehrt geſchulten Ständen (abgeſehen von den Naturwiſſenſchaftlern); und eine ſolche Schwerfälligkeit des Stils mit ſolchen Satzungeheuern, wie bei den oben erwähnten Gelehrten, kommt bei dieſen Berufsklaſſen, wo ſie in ihrem Fache ſchriftſtelleriſch auftreten, überhaupt nicht vor. Der Einwand, daß jene es mit ſchwierigeren Gedankenproblemen zu thun hätten als dieſe, trifft den Punkt nicht, auf den es ankommt; denn es handelt ſich lediglich darum, ob jemand das, was ihm ſelbſt klar iſt, klar ausdrücken kann; iſt einer mit ſeiner eigenen Gedankenarbeit noch nicht im reinen, ſo hat er auch nicht den Beruf, darüber zu ſchriftſtellern.

Wie der Leſer merkt, ſind wir der Erklärung, woher der Mangel an ſtiliſtiſcher Deutlichkeit bei einem Teil der fachwiſſenſchaftlichen Litteratur und in der Belletriſtik ſtammt, allmählich beträchtlich näher gerückt.

Der Umstand, daß die Verstöße gegen die Deutlichkeit in der fachwissenschaftlichen Litteratur nur auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften, nicht aber auf dem der Naturwissenschaften vorkamen, drängt dahin, nunmehr die *Stoffe* in ihrer Eigenartigkeit zu besehen.

Im Schulunterricht kommen ihrer für unsere Frage hauptsächlich drei in Betracht: 1. die *Naturkunde*, 2. die *Geisteswissenschaften*, vertreten durch Religion und Profangeschichte inkl. Gesellschaftskunde, 3. als Vertreter des Sprachunterrichts das *belletristische Lesebuch*, welches inhaltlich beide Stoffarten umfaßt.

Diese dreierlei Lehrstoffe wollen wir der Reihe nach besehen, wie weit sie ein deutliches Reden begünstigen oder nicht.

Wir beginnen mit der *Naturkunde*.

Hier können wir, nach dem Vorausgegangenen, schon sofort einen Hauptsatz, den wichtigsten, in aller Form feststellen:

Die Beschäftigung mit naturkundlichen Stoffen **begünstigt** die Deutlichkeit der Redeweise und zwar *in hohem Maße*. — Daraus folgt weiter: bei unzulänglicher Beschäftigung mit diesen Stoffen ist die Erlangung einer deutlichen Redeweise sehr *erschwert*.

Hier muß aber davor gewarnt werden, diesen Satz ohne weiteres in die pädagogische Praxis übersetzen zu wollen, also etwa zu denken: wenn man nur dafür sorge, daß im Lehrplan der Schule die nötige Portion Naturkunde stehe, dann sei die Sache gemacht, d. i. dann werde die deutliche Redeweise sich von selbst einstellen. Das wäre ein arger Irrtum. Der obige Satz spricht ja nicht von einem „Von selbst sich einstellen", sondern bloß von einem „Begünstigen". Daß die Naturdinge gleichsam mit Zauberkraft auf ein deutliches Reden hinwirken, wird doch niemand glauben; folglich muß alles natürlich zugehen. Wir müssen darum genauer fragen, in welcher Eigentümlichkeit der Naturobjekte der Grund der Begünstigung liegt, und wie dann dieser Grund wirkt.

Das läßt sich unschwer erkennen.

Da die Dinge und Vorgänge der Natur, weil sie körperlicher Art sind, den Sinnen *unmittelbar* vorgeführt werden können, so entstehen deutlichere Anschauungen, als es im Gebiete der Geisteswissenschaften möglich ist, und damit auch deutlichere Begriffe. Die *erste und unerläßlichste* Vorbedingung zum deutlichen Reden, nämlich Klarheit der *Anschauungen* und *Begriffe*, ist somit erfüllt. So weit wirken die Naturobjekte auf die Sprachbildung, nämlich vorbereitend, ganz von selbst, ohne ein besonderes Zuthun des Lehrers.

Dieſe erſte Förderung des deutlichen Redens fehlt bei den beiden anderen ſachunterrichtlichen Gebieten, dem religiöſen und humaniſtiſchen. Ebenſo fehlt ſie innerhalb des eigentlichen Sprachunterrichts, beim belletriſtiſchen Leſebuche, — ja hier fehlt ſie in einem noch ſchlimmeren Maße als dort, aus einem Grunde, den wir unten näher kennen lernen werden.

Nun kommt eine zweite Förderung hinzu. Weil der Schüler im naturkundlichen Unterricht die ſachlichen Anſchauungen und Begriffe klarer und ſchärfer auffaßt, ſo wird er auch die bezüglichen ſprachlichen Ausdrücke, die er vom Lehrer hört, klarer und beſtimmter auffaſſen. Damit geſchieht alſo ſchon ein Schritt in die Sprachbildung hinein. Derſelbe vollzieht ſich teilweiſe wieder ganz von ſelbſt, doch tritt andernteils zugleich die ſprachbildende Thätigkeit des Lehrers mit auf. Hier iſt aber auch die Stelle, wo dieſe Lehrthätigkeit abſichtlich und planmäßig mit eingreifen muß, weil ſonſt dieſes zweite Förderungsangebot der Naturkunde nicht vollaus benutzt werden würde. Dieſe Benutzung hat dadurch zu geſchehen, daß der Schüler angehalten wird, ſich ſtets thunlichſt klar und beſtimmt auszudrücken. Es ſteht übrigens dem Lehrer nicht frei, ob er dies thun will oder nicht; denn da hier für den Schüler ein annähernd deutliches Reden wirklich möglich iſt, jedenfalls leichter als auf den anderen Gebieten, ſo wird das Dringen auf deutlichen Ausdruck auch Erfolg haben; einen ſolchen Erfolg, der anderswo nicht zu gewinnen iſt, fahren laſſen, wäre offenbare Vernachläſſigung und dazu eine ſolche, die durch nichts wieder gut gemacht werden kann. Doch auch noch aus einem andern Grunde darf der Lehrer an dieſer Sorge nicht vorbeigehen. Da es in der Naturkunde wie in der Mathematik leichter möglich iſt, ſich knapp und beſtimmt auszudrücken, ſo gehört es zur Ehre und gleichſam zum Weſen dieſer Wiſſenſchaften, daß ſie dieſe ſprachliche Tugend auch wirklich beſitzen. Das zeigt auch ihre fachwiſſenſchaftliche Litteratur. Wenn nun ein Lehrer, z. B. an einer höhern Schule, dem berufsmäßig nur die Naturkunde und Mathematik obliegen, denken und ſagen wollte: ich habe es nicht mit der Sprachbildung, ſondern nur mit naturwiſſenſchaftlichen und mathematiſchen Kenntniſſen zu thun, ſo würde derſelbe dadurch beweiſen, daß ihm der Geiſt ſeiner Fachwiſſenſchaften fehlt, und er nur ein naturwiſſenſchaftlicher und mathematiſcher Lohndiener iſt. Ich habe dieſen Punkt mit erwähnt, damit der Leſer im Auge behalte, daß wir hier immer nur von einer ſolchen ſprachbildenden Thätigkeit des Lehrers reden, die nicht im Dienſt der Sprachſtunden, ſondern im Namen der Naturkunde geſchehen muß, gleichviel ob gern oder ungern.

Noch eine dritte Förderung der ſtiliſtiſchen Deutlichkeit von ſeiten der Naturkunde haben wir zu verzeichnen. Wird der naturkundliche Unterricht

ſo erteilt, daß die erſte und zweite Förderung wirklich eintritt, alſo der Schüler auf dieſem Gebiete klare Anſchauungen und Begriffe gewinnt und im deutlichen Reden ſich übt: dann vollzieht ſich damit auch ein *Gewöhnen* an klares Auffaſſen und deutliches Reden. Darin liegt pſychologiſch ein Doppeltes: einmal das *Bedürfnis* oder *Verlangen* nach ſolcher Auffaſſungs- und Ausdrucksweiſe, und ſodann die geſteigerte *Fähigkeit* dafür.

So finden wir demnach die Naturkunde mit drei Vorzügen für die Förderung der ſtiliſtiſchen Deutlichkeit ausgerüſtet. Damit iſt das Rätſelhafte, welches die oben erwähnten ſtiliſtiſchen Mängel innerhalb der fachwiſſenſchaftlichen und belletriſtiſchen Litteratur an ſich tragen, der Hauptſache nach aufgeklärt. Dabei will gemerkt ſein, daß eigentlich ſchon der erſte Vorzug, nämlich das leichtere Gewinnen *klarer Anſchauungen und Begriffe*, alles erklärt, da die beiden andern Förderungen eigentlich nur die Folgewirkung dieſes erſten Vorzuges ſind.

Stellen wir das Erklärungsreſultat im einzelnen feſt.

Zum erſten iſt erklärt, warum die naturkundliche Litteratur hinſichtlich der Deutlichkeit des Stils ſo auffällig vor der übrigen fachwiſſenſchaftlichen und der belletriſtiſchen Litteratur ſich auszeichnet.

Zum andern iſt erklärt, daß die Stilmängel in den Geiſteswiſſenſchaften und in der Belletriſtik vornehmlich daher rühren, weil es hier weit ſchwerer hält, zu klaren Anſchauungen und Begriffen zu gelangen, vollends dann, wenn in der Jugendzeit eine gründliche Schulung an den naturkundlichen Stoffen gefehlt hat.

Zum dritten iſt erklärt, warum der umfaſſende und langjährige Sprachunterricht der höhern Schulen, trotz ſeiner anderweitigen Vorteile, doch zur Erzielung der ſtiliſtiſchen Deutlichkeit wenig beiträgt, da er das, was an der Klarheit der Anſchauungen und Begriffe in den Geiſteswiſſenſchaften fehlt, nicht erſetzen kann.

Zum vierten iſt erwieſen, daß dasſelbe von der Beſchäftigung mit der belletriſtiſchen Litteratur (bezw. mit dem belletriſtiſchen Leſebuche) gilt, — vollends dann, wofern dieſe Litteratur noch vielfach an ſolchen Fehlern wider die Deutlichkeit leidet, welche der verirrte Geſchmack für Schönheit hält.

Die Anwendung dieſer wertvollen Aufſchlüſſe für die *Lehrpraxis* läßt ſich jetzt leicht feſtſtellen.

Gilt es, das erſte und unerläßlichſte Stück der Sprachbildung — die Deutlichkeit des Stils — zu erzielen, dann iſt der *naturkundliche Unterricht* derjenige Lehrgegenſtand, welcher die unentbehrlichſte und wichtigſte Hülfe leiſten muß.

Was hat nun der Lehrer hier für dieſen Zweck zu thun?

1. Vor allem iſt dafür zu ſorgen — was auch ſchon für den ſachlichen Lernzweck das wichtigſte iſt — daß der Schüler klare Anſchauungen und Begriffe gewinne. (Selbſtredend kann das nur durch Vorführung der Objekte in natura geſchehen, jedes Buchlernen iſt bei der Anſchauungsoperation ausgeſchloſſen.)
2. Der Schüler muß angehalten werden, ſich möglichſt deutlich und kurz auszudrücken.
3. Beides muß mit derjenigen Sorgfalt und Stetigkeit geſchehen, daß ein Gewöhnen eintritt, d. i. das Bedürfnis nach Klarheit in Auffaſſung und Redeweiſe, und eine geſteigerte Fähigkeit dafür. — In dem Maße, wie dieſes Gewöhnen gelingt, hat dasſelbe die Folgewirkung, daß es in irgend einem Maße auch dem ſachlichen und ſprachlichen Lernen in den übrigen Lehrfächern zu gute kommt, d. i. daß auch dort das Bedürfnis und die Fähigkeit für Klarheit in Auffaſſung und Redeweiſe ſich ſteigern.

So in der Naturkunde, — wenn die Vorzüge dieſes Lehrſtoffes für die Sprachbildung voll ausgenutzt werden ſollen. Das alles muß ſchon ohnehin, nämlich um des ſachlichen Lernzweckes willen, geſchehen, gleichviel ob der Sprachlehrer dieſe bedeutende Hülfe dankbar anerkennen will oder nicht. Ob es auch beſondere ſprachunterrichtliche Mittel giebt, um die Vorteile der Naturkunde noch beſſer für die Sprachbildung auszunutzen, wird weiter unten zu überlegen ſein.

Beſehen wir jetzt die beiden andern ſachunterrichtlichen Fächer, Religion und Geſchichte (inkl. Geſellſchaftskunde).

Als Geiſteswiſſenſchaften ſtehen ſie hinſichtlich derjenigen Seite der Sprachbildung, wovon wir hier zu reden haben, hinter den Naturwiſſenſchaften weit zurück. (Daß ſie für andere Seiten der Sprachbildung wiederum ſehr förderlich ſind, namentlich dadurch, daß ſie ſtärker und tiefer ins Gemütsleben eingreifen, geht uns jetzt nicht an.) Da jedoch die Deutlichkeit der Rede auch in den Geiſteswiſſenſchaften angeſtrebt werden ſoll und muß, dieſelbe aber zuoberſt von deutlichen Anſchauungen und Begriffen abhängt: ſo iſt klar, daß im Religions- und im Geſchichtsunterricht die nämlichen drei Lehrthätigkeiten vorzunehmen ſind, die vorhin bei der Naturkunde namhaft gemacht wurden. Alſo:

1. dem Schüler zu klaren Anſchauungen und Begriffen zu verhelfen;
2. denſelben zu einer deutlichen und knappen Ausdrucksweiſe anzuhalten; und ſo

3. ein Gewöhnen (Bedürfnis und Fähigkeit) in beiden Richtungen in Gang zu bringen.

Bemerk. zu 1: Da in dieſen Fächern die Anſchauungen nicht unmittelbar, ſondern nur auf ſprachlichem Wege vermittelt werden können, ſo weiſt dieſes Erſchwernis darauf hin, daß hier nur das beſte Mittel gut genug iſt, nämlich das mündliche Lehrwort. Im erſten Lehrſtadium (Anſchauungsoperation) iſt demnach die Hülfe eines Buches ſchlechterdings unzuläſſig — (ſomit auch die verbeſſerte Form, wie die Zillerſche Schule bei hiſtoriſchen Stoffen bisher das Leſen mit zu benutzen pflegt).*)

Bemerk. zu 2 und 3: Wegen der Schwierigkeit, womit im Gebiete der Geiſteswiſſenſchaften die Deutlichkeit der Rede zu kämpfen hat, wird der Lehrer ſich hier mit mäßigen Leiſtungen zufrieden geben müſſen. Hier, wo die Geſinnungsbildung der Hauptzweck iſt, würde jedes übertriebene oder auch nur läſtige Drängen auf eine äußerliche Sprachleiſtung ſich ſchwer rächen, da die angeregten Gefühle ein ſolches Dreinfahren nicht vertragen, und um ſo weniger vertragen, je lebendiger ſie ſind. (Hört! Hört!) Um ſo mehr wird darum darauf gerechnet werden müſſen, daß im naturkundlichen Unterricht, wo der Stoff eine ſolche ſprachliche Schulung gut erträgt, dieſelbe nicht verſäumt worden iſt, und dann die dort gewonnene Gewöhnung hier dem Lehrer ſtill und unvermerkt zu Hülfe kommt. — An dieſer Stelle iſt über den Einfluß des naturkundlichen Unterrichts auf das Lernen im Gebiete der Geiſteswiſſenſchaften noch ein Gedanke nachzuholen, der oben mit Abſicht zurückgehalten wurde. Der ſprachliche Ausdruck für geiſtige Objekte iſt ſchon an und für ſich, ganz abgeſehen von pädagogiſchen Geſichtspunkten, ſehr abhängig vom naturkundlichen Wiſſen und Sprechen. Es liegt dies darin, daß alle Worte für geiſtige Dinge, Vorgänge und Beziehungen — alle ohne Ausnahme — hergenommen ſind von Namen für ſinnliche Dinge, Vorgänge und Beziehungen. Es ſind alſo alleſamt bildliche oder Gleichnisausdrücke, die urſprünglich aus der Naturkunde ſtammen, wie bei allen denjenigen Worten, deren Wurzel noch kenntlich iſt, deutlich zu Tage liegt und in jedem guten onomatiſchen Wörterbuche näher erſehen werden kann. Je ſchärfer nun die urſprüngliche, die ſinnliche Bedeutung eines Wortes aufgefaßt iſt, deſto richtiger wird ſeine abgeleitete, geiſtige Bedeutung erfaßt werden; und umgekehrt, je unvollkommener ſeine ſinnliche Bedeutung erkannt iſt, deſto unvollkommener wird die Erkenntnis der geiſtigen Bedeutung ſein. Kurz, was dort verſäumt wird, kann hier niemals wieder

*) Vgl. meinen darauf bezüglichen Anhangsaufſatz in der Schrift: „Der didaktiſche Materialismus“, 3. Aufl., (Geſ. Schr. II. 2.) Anhang Nr. 5.

gut gemacht werden. Rechnet man dieſe natürliche Abhängigkeit der Geiſteswiſſenſchaften von der Naturkunde zu der oben beſprochenen pädagogiſchen Abhängigkeit hinzu, ſo wird vollends klar, wie ſehr die Geiſteswiſſenſchaften und der Sprachunterricht ſich ſelber im Licht geſtanden haben, als früher — vor Comenius und noch lange nachher — die Naturkunde aus allen Schulen, höheren und niederen, verbannt war; und wie kurzſichtig diejenigen ſind, welche auch heutzutage noch glauben, im Intereſſe jener Lehrfächer die Naturkunde wenigſtens in der Volksſchule vom ſelbſtändigen Betriebe ausſchließen zu ſollen.

Wir können jetzt überblicken, welche wichtigen Dienſte die Naturkunde und die beiden andern ſachunterrichtlichen Fächer (Religion und Menſchenleben) für die Sprachbildung in Leſſings Sinne zu leiſten vermögen.

Jedes dieſer Fächer leiſtet ein Dreifaches:

es ſorgt für klare Anſchauungen und Begriffe;
es übt ein deutliches Reden;
es bewirkt ein Gewöhnen in beiden Richtungen;

und das geſchieht unausgeſetzt durch die ganze Schulzeit hindurch. Dieſe ſprachbildenden Hülfsdienſte leiſten aber die drei ſachunterrichtlichen Fächer nicht auf fremde Beſtellung, nicht im Auftrage des Sprachunterrichts, ſondern ganz von ſelbſt in und mit der Arbeit, die ſie für ihre eigenen ſachlichen Lernzwecke zu thun haben, falls ſie dieſe ihre eigene Arbeit pflichtmäßig, nämlich pädagogiſch richtig, thun.

Wir ſehen alſo, daß die Sprachbildung einem Baume gleicht, der in den Boden des Sachunterrichts gepflanzt iſt und zwar ſo, daß er in jedes dieſer drei Gebiete — Religion, Menſchenleben, Natur — je eine ſtarke Nährwurzel hineinſenkt, jedoch die ſtärkſte, die Pfahlwurzel, in die Naturkunde; und daß jede dieſer drei Nährwurzeln drei Zweig- oder Saugwürzelchen hat. Dieſe drei Nährquellen ſind nicht durch Menſchenwitz geſchaffen, ſondern durch die Natur der Dinge und die Natur der Seele gegeben; ſie ſind da und waren da vor allem Sprachunterricht und ſind ohne ihn wirkſam; und wenn er da iſt, ſo hat er an ihnen eine unentbehrliche und durch nichts zu erſetzende Hülfe. Das kann ihm auch die Litteraturgeſchichte bezeugen. Die altklaſſiſchen Sprachperioden, z. B. die griechiſche zu Homers Zeit und die altdeutſche zur Zeit des Nibelungen-Liedes und früher, waren möglich ohne ſchulmäßigen Sprachunterricht; ſie erwuchſen und erblühten aus den natürlichen Wurzeln der Sprachbildung.

Treten wir nunmehr an den eigentlichen Sprachunterricht heran.

Als ſein Haupt-Hülfsmittel galt ſeither das ſog. „Leſebuch“; mit Recht, denn hier erhält die Sprachbildung eine vierte Nährwurzel, deren

Boden die belletriſtiſche Litteratur iſt. Mit dieſem Teile des Sprachunterrichts haben wir es jedoch hier nicht zu thun. Wenn mein Thema von einer „Reform des Sprachunterrichts“ redet, ſo wird angenommen, daß die Behandlung des belletriſtiſchen Leſebuches und was damit zuſammenhängt (Leſen, Grammatik, Aufſatzſchreiben u. ſ. w.) völlig in Ordnung ſei. Ob es in Wahrheit ſo iſt oder nicht iſt, geht mich jetzt nicht an. Die ſprachunterrichtliche „Reform“, welche das Thema im Sinne hat, betrifft etwas anderes, eine Ergänzung, ein Plus. Es iſt die Frage:

> Können die vorhin beſchriebenen wertvollen Hülfsdienſte, welche die drei ſachunterrichtlichen Fächer der Sprachbildung ſchon von ſelbſt leiſten, nicht durch geeignete Mittel noch geſteigert werden?

Oder genauer ausgedrückt:

> Können die ſprachbildenden Kräfte, welche in den drei ſachunterrichtlichen Fächern (und insbeſondere in der Naturkunde) liegen und teilweiſe ſchon von ſelbſt wirken, nicht durch beſondere Lehrmittel noch beſſer ausgenutzt werden?

Langjährige Überlegung hat mich darauf geführt, daß es in der That ſolche Mittel giebt; ihr Erfolg iſt auch bereits durch längere praktiſche Erfahrung bewieſen. Nach meiner Taxe darf man ſagen, daß der Sprachbildungsgewinn, den die drei ſachunterrichtlichen Fächer bei rechtem Betrieb ſchon von ſelbſt leiſten, durch Anwendung jener beſonderen Hülfsmittel auf mehr als das Doppelte geſteigert wird und zwar nicht bloß hinſichtlich der Leſſingſchen Kardinaltugend des Stils, ſondern auch für alle übrigen Seiten der Sprachbildung. Überdies kommen dieſe Hülfsmittel auch dem ſachlichen Lernen in allen drei Gebieten zu gute und nicht minder dem belletriſtiſchen Leſebuch in ſeinen eigenartigen Zwecken.

Welches ſind nun dieſe beſonderen Hülfs-Lehrmittel?

Es ſind ihrer drei, genauer geſagt: dreierlei. Ich nenne ſie in aufſteigender, d. i. den Grad ihrer Wichtigkeit andeutender, Reihenfolge.

1. Ein ſachlich-onomatiſches Wörterheft, das im Verfolg der Schulzeit vom Schüler ſelbſt geſchrieben wird und nicht minder notwendig iſt als das Aufſatzheft.
2. Für jedes der drei ſachunterrichtlichen Fächer (Religion, Menſchenleben, Natur) ein Fragebüchlein (Wiederholungs- und Aufgabenbuch, Repetitorium, Enchiridion oder wie man es ſonſt nennen will), — alſo insgeſamt ihrer drei.
3. Für jedes der drei ſachunterrichtlichen Fächer ein (ſachwiſſenſchaftliches) Leſebuch, das ſich den zu behandelnden ſachlichen Lektionen genau anſchließt, alſo insgeſamt wieder ihrer drei.

In der nachfolgenden Schrift ist von diesen dreierlei Hülfsmitteln näher die Rede, insbesondere von dem Lesebuche. Hier nur ein paar kurze Bemerkungen.

Bemerk. zu 1: Im „Wörterheft" sollen die im Unterricht vorgekommenen (wichtigeren) Ausdrücke verzeichnet werden, welche dem Schüler erklärt werden mußten. Die Erklärung, sei es durch synonymische Worte oder durch kurze Umschreibung, wird beigefügt. Auf den unteren Stufen, wo die Schüler noch nicht schreibfähig genug sind, führt der Lehrer dieses Verzeichnis für sich; es ist dies nötig, — einmal damit er sich gegenwärtig halte, welche Wörter den Schülern bereits bekannt sind, und zum andern, damit der nachfolgende Lehrer den Stand der Klasse in diesem Punkte kennen lernen kann. — Von Zeit zu Zeit muß eine Prüfung vorgenommen werden, ob den Schülern die Erklärungen noch geläufig sind.

Bemerk. zu 2: Die drei „Fragebüchlein" (Repetitorien) stehen zunächst im Dienst des sachlichen Lernens. Sie sind ein Hülfsmittel zum Wiederholen und abschließenden Reproduzieren der vorgeführten Lektion, — sei es zur mündlichen Beantwortung, oder zur schriftlichen (Aufsatz), oder zur meditationsmäßigen Vorbereitung zu Hause. Sie setzen voraus, daß erst ein Wiederholen der Lektion durch freies Abfragen des Lehrers voraufgegangen sei, ebenso ein Lesen der Lektion (s. Nr. 3). Die mündliche und schriftliche Wiederholung und Erprobung des sachlich Gelernten an der Hand des Frageheftes ist aber zugleich eine vortreffliche Sprachübung, namentlich auch hinsichtlich der Deutlichkeit des Ausdrucks, da dieselbe nur in Verbindung mit dem Sachunterricht sich gewinnen läßt.

Jedenfalls bedarf die Oberstufe für jeden Zweig des Sachunterrichts ein solches Frageheft. Ob ein derartiges Hülfsmittel auch schon auf der Mittelstufe zweckmäßig wäre, bleibe hier eine offene Frage.

Als ich seiner Zeit dem jüngst verstorbenen Prof. Dr. Fabri das Repetitorium der Gesellschaftskunde übersandt hatte, bemerkte er in seiner Antwort: es sei schade, daß ich für meine sachunterrichtlichen Fragehefte den fremden Namen „Repetitorium" oder „Enchiridion" gewählt habe; sie sollten lieber „Katechismus" (der Gesellschaftskunde, der biblischen Geschichte u. s. w.) heißen. Diese Bemerkung freute mich nicht wenig: Dr. Fabri hatte mir das Wort aus dem Munde genommen; nur aus gewissen naheliegenden Rücksichten hatte ich den volkstümlicheren Namen nicht nehmen wollen. Beim Frageheft der biblischen Geschichte war dagegen der Titel „Enchiridion" (nach Luthers Vorgang) gerade deshalb gewählt worden, um dadurch an den volkstümlicheren Namen wenigstens zu erinnern. In Fabris Bemerkung liegt übrigens nebenbei auch die

Anerkennung meiner alten Ansicht, daß jeder Katechismus eigentlich nur Fragen, aber keine Antworten, enthalten sollte.

Bemerk. zu 3: Obwohl diese Lesebücher (für biblische Geschichte, vaterländische Geschichte, Naturkunde) dem Stoffe nach zum Sachunterrichte gehören, so müssen sie doch vornehmlich als sprachunterrichtliche Hülfsmittel verstanden werden. Hätte man bloß das sachliche Lernen im Sinne, dann ließe sich in der Naturkunde auf der Oberstufe einer vielklassigen Schule ein solches Lesebuch allenfalls entbehren, — allein, wie gesagt, auch in der Naturkunde bloß auf der Oberstufe und nur bei vielklassigen Schulen; auf den unteren Stufen aber auch bei diesen Schulen nicht, und in den beiden andern sachunterrichtlichen Fächern auf allen Stufen nicht. So steht es um die Bedeutung dieser Lesebücher für den sachlichen Lernzweck; doch bleibt beim sachlichen Lernen, weil es sich vor allem um ein anschaulich klares Auffassen handelt, doch immer das mündliche Lehrwort die Hauptsache und muß die Hauptarbeit thun. Gilt es aber, die im Sachunterricht liegende Sprachbildungskraft voll auszunutzen, dann sind jene Lesebücher gerade das einflußreichste Hülfsmittel, — einflußreicher als Wörterheft und Fragebücher, und zwar gerade auch in der für diesen Zweck so wichtigen Naturkunde. Es gehört im Grunde kein langes Überlegen dazu, um das einzusehen. Man braucht sich nur die zwei Fragen vorzulegen:

erstlich, wie sollen die Schüler die sachmäßig deutliche und doch knappe Redeweise zu Gehör bekommen?

zum andern, wie soll ihnen diese Redeweise zu eigen und geläufig gemacht werden?

Was die erste Frage betrifft, so ist nicht einmal das vielvermögende mündliche Lehrwort imstande, diese Forderung vollständig zu erfüllen. Denn weil dasselbe die Aufgabe hat, ein möglichst anschauliches Auffassen der Sache zu ermitteln, so muß es durchweg weit umständlicher und ausführlicher sein, als die ausführlichste Buchdarstellung es sein könnte; auch müssen zu demselben Zweck vielfach synonyme Ausdrücke mit herangezogen werden. Diese Redeweise deckt sich also gar nicht mit der streng fachmäßigen, die zugleich knapp sein muß; höchstens könnte es in der Naturkunde annähernd der Fall sein. So bekommt der Schüler wohl eine verständliche Sprache zu hören, aber nicht eine solche, welche im fachwissenschaftlichen Sinne musterhaft heißt. Und ob auch die streng fachmäßigen Formen mit untergelaufen wären, so würde der Schüler sie doch nicht als solche herausgemerkt haben. Nun tritt aber auch ein direktes Hindernis auf. Beim ersten Wiederholen der Lektion auf freie Fragen bekommt er dann die Sprache seiner Mitschüler zu hören, die vollends

kein Muſter einer ſachmäßig genauen Redeweiſe ſein dürfte; ja, es liegt die Gefahr nahe, daß ſich ihm mehr unvollkommene als tadelfreie Formen aufdrängen. Überdies kann der einzelne Schüler nur ſelten zum Sprechen kommen. So die Lage der Dinge. Wie ſoll nun die ſachmäßig muſterhafte Darſtellung den Schülern zu Geſicht und Gehör gebracht werden — wenn nicht durch ein Buch? und wie überhaupt ſicherer als durch ein Buch? So weiſt alſo ſchon das erſte Erfordernis — das zu Gehör bringen — auf die Unentbehrlichkeit ſachunterrichtlicher Leſebücher hin und zwar, wohlgemerkt, für alle Stufen, alſo auch für die unteren.

Erwägen wir jetzt die zweite Frage, wie die ſachmäßig muſterhafte Redeweiſe den Schülern zu eigen und geläufig gemacht werden kann. Wie man ſofort ſieht, liegt hier der Schwerpunkt der ganzen Aufgabe. Wer darüber noch nicht nachgedacht hat, der hat überhaupt keinen Beruf, bei dieſem Problem mitzuſprechen; und wer keinen Rat weiß, wenigſtens keinen ſicheren, deſſen Meinung wird ebenfalls niemand zu hören begehren. Es giebt aber in der That ein zweckdienliches, ſicheres Mittel, aber auch nur ein einziges, und dieſes Mittel heißt: ſachunterrichtliche Leſebücher. Ein ſolches Buch iſt jedoch nur Hülfsfaktor; der Hauptfaktor heißt arbeiten, und die Arbeit heißt Leſen. Was bedeutet nun hier dieſes Leſen? Es bedeutet ein dreifaches Einprägen der muſtergültigen Sprachformen: es prägt dieſelbe ein durchs Geſicht, durchs Gehör und bringt ſie in den Mund. Die beiden erſten Einprägungsweiſen ſind beim Leſen auch dann in Thätigkeit, wenn der einzelne Schüler ſelber nicht an der Reihe iſt; alle drei geſchehen, wenn er die Lektion zu Hauſe laut durchlieſt. Da ſieht man, welche Wichtigkeit das Leſen für die Sprachbildung beſitzt. Die übrigen ſprachlichen Übungen, welche außerdem noch auftreten — das mündliche Reden und Aufſatzſchreiben — ſind zwar einerſeits notwendige Hülfen, allein ſie müſſen andrerſeits auch verſtanden werden als Prüfungen, ob das Leſen ſeine Schuldigkeit gethan hat; denn wo dieſes nicht vorarbeitet, da werden jene nicht viel leiſten.

Doch in der Bedeutſamkeit dieſes Leſens für die Sprachbildung will noch ein anderer Umſtand beachtet ſein. Es iſt merkwürdig, wie oft die Natur der Dinge von ſelbſt dem menſchlichen Überlegen in die Hände arbeitet, wenn man ein Auge dafür hat. Davon werden wir auch hier ein Beiſpiel finden. Oben ſagte ich: handelte es ſich bloß um das ſachliche Lernen, ſo könnte auf der Oberſtufe vielklaſſiger Schulen in der Naturkunde ein ſolches Leſebuch allenfalls entbehrt werden. Es liegt nun die Frage nahe: wenn dem ſo ſei, ob denn hier (auf der Oberſtufe vielklaſſiger Schulen), wo die ſachlichen Lernſtoffe ſich häufen, dem Leſen

ſachunterrichtlicher Stücke ſo viel Zeit gewidmet werden dürfe, als es um der Sprachbildung willen wünſchenswert ſein möchte; oder genauer geſagt: ob hier um der Sprachbildung willen dem ſachlichen Lernen ſo viel Zeit abgebrochen werden dürfe. Mit dieſem Bedenken braucht ſich niemand zu quälen, wenn er an einer andern Stelle, nämlich auf den unteren Stufen, thun will, was die Natur der Dinge ihm anrät. Auf dieſen Stufen muß nämlich ohnehin, um des geſamten Lernzwecks willen, das Leſen tüchtig geübt werden: auf der unterſten Stufe vornehmlich um der äußeren Fertigkeit willen; und auf der Mittelſtufe, um immer mehr in die richtige Betonung einzuführen. Hier kann alſo nicht leicht zu viel Zeit auf die Leſeübung verwandt werden. Überdies hat das häufigere Leſen für dieſe Schüler auch nichts von Langeweile an ſich, da es für ſie eine wirkliche Lernarbeit iſt, die alle Achtſamkeit in Anſpruch nimmt. Was für günſtige Umſtände, wenn die Schule ſie zu benutzen verſteht! Nehmen wir nun an, im Lehrplane der Schule ſeien von unten auf alle drei ſachunterrichtlichen Fächer (Religion, Menſchenleben, Naturkunde) angemeſſen vertreten, und nach Abſolvierung der Fibel beſäßen die Schüler außer dem belletriſtiſchen Leſebuche auch noch ein zweites Leſebuch, das ſich genau an die dreierlei ſachunterrichtlichen Lektionen anſchließt.*) Nun beachte man, wie ſehr hier die Nötigung zur fleißigen Leſeübung dem Bedürfnis des ſachlichen Lernens entgegenkommt: denn je mehr Gewinn die Leſefertigkeit aus dem fleißigen Gebrauch des ſachunterrichtlichen Wiederholungs-Leſebuchs zieht, deſto größer wird auch der Gewinn im ſachlichen Lernen. Und man beachte umgekehrt, wie vorteilhaft die Nötigung zum ſachlichen Lernen dem Bedürfnis der fleißigen Leſeübung entgegenkommt: denn der Leſeſtoff iſt jetzt nicht mehr lediglich der des belletriſtiſchen Leſebuches, ſondern ein viel mannigfaltigerer, und ſo wird die Leſeübung beträchtlich intereſſanter. Man beachte ferner, daß bei einem ſachunterrichtlichen Leſeſtücke, weil der Inhalt vorher mündlich behandelt iſt, die Sachen wie die Ausdrücke den Schülern völlig verſtändlich ſind, mithin das Leſen nicht mehr (wie bei belletriſtiſchen Stücken) durch allerlei Erklärungen aufgehalten wird, ſondern ſich ganz den Zwecken einer Leſeübung widmen kann. Man beachte endlich, daß bei ſolchem fleißigen Gebrauch des dreifachen Sach-Leſebuches nicht nur die Leſefertigkeit und das ſachliche Wiſſen in die Wette gewinnen, ſondern durch dieſes

*) Ob dieſes dreiteilige ſachunterrichtliche Leſebuch mit dem belletriſtiſchen zuſammengebunden wird, iſt gleichgültig. Auf jeden Fall ſind es zweierlei Bücher mit zwei verſchiedenen Zwecken, müſſen alſo auch verſchiedene Titel haben, und das ſachunterrichtliche Leſebuch iſt mindeſtens ebenſo notwendig wie das belletriſtiſche, — was freilich die meiſten Schuloberen bisher noch nicht haben einſehen können.

Leſen auch die ſachmäßig-muſterhafte Redeweiſe den Schülern in einem Grade zu eigen und geläufig wird, wie es durch kein anderes Mittel möglich iſt, und zwar ſchon auf den unteren Stufen. — Wer dieſe von der Natur der Dinge gewieſenen zahlreichen Vorteile des ſachunterrichtlichen Leſebuches für nichts achtet, von deſſen pädagogiſchem Verſtande weiß ich mir keinen Begriff zu machen. Sind aber dieſe Vorteile auf der Unter- und Mittelſtufe gebührend ausgenutzt, dann werden die Schüler ein ſolches Maß von Sprachgewandtheit und Korrektheit gewonnen haben, daß auf der Oberſtufe die drei Sach-Leſebücher nur ſo weit benutzt zu werden brauchen, als es auch dem ſachlichen Lernen wirklich zu gute kommt. Damit iſt das obige Bedenken, auf der Oberſtufe möchte um der Sprachbildung willen dem Sachlernen die Zeit verkürzt werden, von ſelbſt erledigt.

Gegründete Einwendungen können ſomit wider die von mir geforderten Sach-Leſebücher nicht erhoben werden, — weder von ſeiten des ſprachlichen Lernzwecks, noch von ſeiten des ſachlichen. Auf der Seite der Sprachbildung iſt auch der durch dieſe Bücher zu erzielende Gewinn ſo koloſſal, ſo augenfällig, daß er ſchlechterdings nicht verkannt werden kann. Nichtsdeſtoweniger ſtößt mein Vorſchlag zur Zeit auf ein Hindernis und zwar auf der Seite des Sachunterrichts. Ein eigentliches Bedenken iſt es nicht, ſondern nur ein altes, traditionell eingelebtes Vorurteil.

Dieſem müſſen wir noch einige Worte widmen.

Bekanntlich halten manche Lehrer, ſo wie die meiſten akademiſch-gebildeten Schuloberen bei den beiden ſog. „realiſtiſchen“ Fächern (Geſchichte und Naturkunde) behufs des ſachlichen Lernens einen kurzen, auszugartigen Leitfaden für ausreichend. Aber ſonderbar, — beim dritten ſachunterrichtlichen Fache, bei der bibliſchen Geſchichte, finden dieſe nämlichen Schuloberen ſamt ihrem Lehreranhange ein wirkliches Leſebuch (Hiſtorienbuch) für nötig. Dieſe Ungleichheit im Lehrverfahren bei gleichartigen Fächern, die ſchon Ratich und Comenius verurteilt hatten, ſpricht nicht für die konſequente Durchbildung ihrer Anſicht. Doch an dieſem einen Widerſpruch hat man noch nicht genug. In den drei- und mehrklaſſigen Schulen halten jene Schulbehörden einen Realien-Leitfaden für nützlich, in den ein- und zweiklaſſigen Schulen hingegen für überflüſſig. Alſo in den günſtigeren Verhältniſſen ſoll ein Wiederholungsbuch rätlich ſein, in den weniger günſtigen ſoll dasſelbe unnötig ſein. Das klingt doch gerade ſo, wie wenn jemand ſagte: wer geſunde und ſtarke Beine hat, mag ſich beim Marſchieren eines ſtützenden Stockes bedienen; der Schwächliche oder Lahme dagegen bedarf einer ſolchen Stütze durchaus nicht, ſie

muß ihm verboten werden. Merkwürdige Logik! Die meinige schließt gerade umgekehrt. Ist in vielklassigen Schulen ein Wiederholungsbuch in der That nützlich, dann muß es in wenigklassigen Schulen zweimal nötig sein; ist es dagegen in den wenigklassigen Schulen überflüssig, dann muß es in vielklassigen Schulen zweimal überflüssig sein. Entweder — Oder. Mich dünkt, wenn jene akademisch-gebildeten Schuloberen früher etliche Jahre lang an einer ein- und zweiklassigen Volksschule gearbeitet hätten, so würden sie eine andere Logik gewonnen haben oder wenigstens mehr Mitgefühl für die schwierige und dazu unnötig beschwerte Lage der Lehrer an diesen Schulen. Doch auch an den zwei Widersprüchen ist's noch nicht genug. Die Schulbehörde gestattet auch bei den vielklassigen Schulen den Gebrauch eines Wiederholungs-Leitfadens bloß auf der Oberstufe. Für die Mittelstufe weiß man keinen Rat, wie man für die ein- und zweiklassigen Schulen keinen Rat weiß; und damit soll die Sache erledigt sein. Mit einer derartigen methodischen Ansicht, die mit solchen Widersprüchen und eingestandenen Ratlosigkeiten behaftet ist und dabei keinerlei Unruhe fühlt, nun meinerseits darüber zu disputieren, ob ein auszugartiger Leitfaden wenigstens auf der Oberstufe vielklassiger Schulen ausreichend sei oder nicht, — dazu habe ich keine Zeit und, offen gestanden, auch keine Lust. Unter Verweisung auf die nachstehende Schrift sei hier nur einfach konstatiert: meine methodische Theorie leidet weder an Selbstwidersprüchen, noch an Ratlosigkeiten; sie weiß auch Rat für die ein- und zweiklassigen Schulen, dazu für die Mittelstufe und selbst für die Unterstufe. Das von mir vorgeschlagene Realien-Lesebuch schafft allen Schulen das, was sie bedürfen, den wenigklassigen wie den vielklassigen, und dazu allen Stufen, den unteren wie den oberen. Nun möge jemand ein Wiederholungs-Hülfsmittel nennen, das allen diesen Schulen und allen diesen Stufen — aber eben allen — besser dient als das von mir vorgeschlagene: dann wollen wir weiter darüber reden.*)

Vergessen wir aber einmal für einen Augenblick, daß die Leitfaden-Methode an mehreren Selbstwidersprüchen krankt; vergessen wir ferner,

*) In jüngster Zeit sind auch etliche aufgetreten, welche im Realunterricht sogar einen kurzen Leitfaden für überflüssig halten und sich auf die Entdeckung dieses wohlfeileren Weges etwas zu gute thun. Gleichwohl protestieren auch sie nicht gegen das biblische Historien-Lesebuch und machen sich daher einer noch größeren Inkonsequenz schuldig als jene. Mögen sie erst mit den Leitfaden-Anhängern sich auseinandersetzen oder dieselben bekehren, und zugleich die Lehrer der ein- und zweiklassigen Schulen zufrieden stellen; bis dahin liegt für mich kein Anlaß vor, mich mit ihnen zu befassen.

daß ſie weder für die ein- und zweiklaſſigen Schulen, noch für die Mittel- und Unterſtufe Rat weiß, auch bisher für die Notlage der wenigklaſſigen Schulen kein Herz gezeigt hat; nehmen wir vielmehr in Gedanken an: ſoweit es ſich bloß um den ſachlichen Lernzweck handele, wäre in allen Schulen ein kurzer Leitfaden als Wiederholungsbuch wirklich zweckmäßig und ausreichend. Nun handelt es ſich aber doch auch um die Sprachbildung, und dabei namentlich darum, daß zu dieſem Zwecke auch die ſprachbildende Kraft der ſachunterrichtlichen Stoffe voll ausgenutzt werde, und weiter darum, wie der Zeitverluſt, den der Sprachunterricht durch Einführung der Realien erlitten hat, erſetzt werden könne. Die Leitfaden-Anhänger und die mit ihnen gleichdenkenden Schuloberen müſſen alſo auch für dieſe ſprachunterrichtlichen Aufgaben ihr beliebtes kompendiariſches Wiederholungsbuch für ausreichend halten. Ich beſtreite das aber ſo rund und entſchieden, wie irgend etwas beſtritten werden kann, und beſtreite es ſchon für ihr eigenes Sprachbildungsziel, das beträchtlich niedriger iſt als das meinige, — und beſtreite es ſchon allein hinſichtlich der zu wünſchenden Leſefertigkeit, geſchweige hinſichtlich der übrigen Seiten der Sprachbildung.

Denken wir z. B. bloß an die nötige Leſeübung. Dann frage ich erſtlich: iſt denn ein auszugartiger, trockener und langweiliger Leitfaden ein Leſebuch? Offenbar ebenſowenig, als eine Weſte ſchon ein Rock iſt, und als ein fiſchnetzartiges Gewebe ein brauchbares Zeug für ein wärmendes Kleid ſein würde. Vielleicht wollen die Leitfaden-Vertreter ſich darauf berufen, daß ſie zu dieſem Zwecke die ſog. „realiſtiſchen" Stücke des belletriſtiſchen Leſebuches benutzten. Ganz wohl; ſie vergeſſen aber, daß dies bei mir ebenfalls geſchieht, mithin auch in dieſem Betracht der Vorteil, das Plus, auf meiner Seite ſteht. — Ich frage weiter: wo wollen ſie Erſatz für den Zeitverluſt finden, den die Leſeſtunden durch die Realien erlitten haben? Und dann: wie wollen ſie den Mittel- und Unterſtufen und vollends den ein- und zweiklaſſigen Schulen Rat ſchaffen, denen ein beſonderes und geeignetes Wiederholungsbuch im Realunterricht verſagt iſt, und die darum hinſichtlich des ſachlichen Lernens wie hinſichtlich der Sprachſchulung unter doppelter Beſchwernis leiden? Dieſe Beſchwerniſſe ignorieren, heißt doch nicht Rat ſchaffen. — Steht es nun ſchon bei dem einen Punkte, beim Leſen, ſo übel unter der Leitfaden-Herrſchaft, wie viel mehr, wenn auch die übrigen ſprachunterrichtlichen Aufgaben hinzukommen.

Zum Überfluß läuft auf der gegneriſchen Seite auch hinſichtlich der ſog. realiſtiſchen Stücke des belletriſtiſchen Leſebuches ein Irrtum mit um. Er hängt mit einer verkehrten Schätzung des belletriſtiſchen Leſebuches überhaupt zuſammen. Wer die drei ſachunterrichtlichen Leſe-

bücher erſetzen zu können meint durch die realiſtiſchen Stücke des ſprachlichen Leſebuches, der ſchielt nicht bloß mit einem Auge, ſondern mit beiden; denn er kennt weder die Eigenart des fachwiſſenſchaftlichen Stils recht, noch die des belletriſtiſchen. Die ſachunterrichtlichen Leſebücher vertreten die fachwiſſenſchaftliche Litteratur; das ſprachliche Leſebuch vertritt die belletriſtiſche. Nun kann doch behufs der Sprachbildung die fachwiſſenſchaftliche Litteratur ebenſowenig die belletriſtiſche erſetzen, als umgekehrt die belletriſtiſche Litteratur die fachwiſſenſchaftliche erſetzen kann; denn wäre jenes der Fall, ſo würde das belletriſtiſche Leſebuch überflüſſig ſein, was doch niemand glauben wird; und wäre das andere der Fall, ſo würden die ſachunterrichtlichen Leſebücher überflüſſig ſein. Sie ſind aber eben beide nötig, wie meine obigen Auseinanderſetzungen dargethan haben. So viel ſteht demnach feſt. — Ob ſie aber darum gleichwertig ſind, oder etwa dem belletriſtiſchen Leſebuche der Vorrang gebührt? Leſſing giebt als oberſtes Kennzeichen des guten Stils die Deutlichkeit an und zwar für jede Art der Litteratur, alſo auch für die belletriſtiſche. Die Kürze iſt dabei mitzudenken, inſofern diejenige Deutlichkeit am höchſten ſteht, welche der wenigſten Worte bedarf. Hat nun Leſſing recht, dann ſind unzweifelhaft die ſachunterrichtlichen Leſebücher das unentbehrlichſte und beſte Lehrhülfsmittel für dieſen Kardinalzweck. Das belletriſtiſche Leſebuch hat in dieſem Betracht nur eine untergeordnete Bedeutung. Warum?

Zum erſten: das nächſte Erfordernis zum deutlichen Reden beſteht, wie wir wiſſen, in klaren Anſchauungen und Begriffen. Sollen dieſe bei einem belletriſtiſchen Leſeſtücke gewonnen werden, dann müßte ſein Inhalt gerade ſo wie eine ſachunterrichtliche Lektion behandelt, nämlich vor dem Leſen durch das mündliche Lehrwort anſchaulich vorgeführt werden. Bekanntlich thut das aber die übliche Methode nicht, ſondern man begnügt ſich damit, inmitten des Leſens die benötigten ſachlichen und ſprachlichen Erläuterungen kurz einzuflechten. Wie können nun hier ſo klare Anſchauungen und Begriffe erworben werden, als es bei einer ſachunterrichtlichen Lektion der Fall iſt? Nur diejenigen Leſeſtücke, deren Inhalt vorher ſtreng nach der Weiſe der ſachunterrichtlichen Stoffe behandelt worden wäre — was ich bei Stücken wichtigeren Inhaltes auch immer geraten habe — nur dieſe würden den ſachunterrichtlichen Lektionen an ſprachbildendem Werte gleichſtehen; alle übrigen ſind minderwertig. — Zweitens: da die Belletriſtik auch die anderen Seiten des ſprachlich Schönen darſtellen will, ſo pflegen Deutlichkeit und Kürze darunter zu leiden und kommen meiſtens nur bei Autoren erſten Ranges (Goethe u. ſ. w.) zu ihrem Recht. (Vgl. die oben mitgeteilten Beobachtungen.) — Drittens:

die derzeitige Belletriſtik inkl. Redekunſt wird noch vielfach von Geſchmacksverirrungen beherrſcht; ſoweit dies der Fall iſt, wirkt ſie mehr hinderlich als förderlich. — Viertens endlich ſieht ſich die Leſeübung beim belletriſtiſchen Leſebuche dadurch aufgehalten, daß ſo viele ſachliche und ſprachliche Erläuterungen nötig ſind, während bei den ſachunterrichtlichen Leſebüchern dieſes Hemmnis wegfällt. — So muß demnach weiter als ausgemacht gelten, daß für die Sprachbildung im Leſſingſchen Sinne nicht dem belletriſtiſchen Leſebuche, ſondern den drei ſachunterrichtlichen die erſte Stelle gebührt.

In Summa: Beim Gebrauch eines bloßen Leitfadens im Realunterricht iſt für die Sprachbildung bei weitem nicht ausreichend geſorgt, — ungerechnet, daß die unteren Stufen ſo wie die einklaſſigen Schulen ſich ohne ein beſonderes Wiederholungsbuch behelfen müſſen. So ſteht die Sache, auch wenn bloß die bisher üblichen ſprachlichen Lernziele maßgebend ſein ſollen. Meine Vorſchläge haben aber ein beträchtlich höheres Ziel der Sprachſchulung im Auge. Soll nun dieſes höhere Ziel gelten, dann iſt vollends klar, daß die Sach-Leſebücher nicht erſetzt werden können durch kurze, kompendiariſche Leitfäden mit ihrer trockenen, verſtümmelten Redeweiſe, und noch weniger, wie die Schulbehörde bei den unteren Stufen und bei den wenigklaſſigen Schulen wähnt, bloß durch eine — leere Stelle.

Die vorſtehenden Mitteilungen und Auseinanderſetzungen hatten den Zweck, meine praktiſchen Reformvorſchläge, insbeſondere das Realien-Leſebuch, noch etwas genauer zu begründen, als es in der Schrift geſchehen war. Iſt dieſer Zweck wirklich erreicht, ſo werden ſie hoffentlich auch dazu beitragen, die mehrfachen Mißverſtändniſſe wegzuſchaffen, welche in den bisherigen Verhandlungen über dieſe Streitſache mitgeſpielt und die Verſtändigung aufgehalten haben. Dieſer Mißverſtändniſſe waren, wie früher erwähnt, vornehmlich zwei:

Erſtlich wurde verkannt, daß der Schwerpunkt meiner Schrift nicht in den praktiſchen Vorſchlägen, ſondern in neuen theoretiſchen Grundſätzen und Zielſetzungen liegt; daß mithin die vorgeſchlagenen Hülfsmittel nur nach dieſen neuen Zielen beurteilt werden können, und ſonach die Kritik ſich auf dieſe Ziele und die dahinterſtehenden principiellen Erwägungen zu richten hat.

Zum andern wurde anſcheinend angenommen, meine Vorſchläge hätten in erſter Linie eine Reform des Realunterrichts und erſt in zweiter Linie eine Reform des Sprachunterrichts im Auge, — während es ſich gerade umgekehrt verhält.

Vielleicht war das erſte Mißverſtändnis nur eine Folge des zweiten.

Sollte meine Schrift an dieſen Irrungen mit ſchuld geweſen ſein, ſo haben hoffentlich die vorſtehenden Ergänzungen dieſen Fehler wieder gut gemacht. Zu demſelben Zwecke möchte auch die nachſtehende Bemerkung noch dienen.

Wie der Leſer geſehen hat, gingen meine urſprünglichen Gedanken ausſchließlich vom Sprachunterricht aus; die vorgeſchlagenen Mittel konnten daher vornehmlich nur dieſes Lehrfach im Auge haben. Die Beobachtungen hatten darauf geführt, daß im Sprachunterricht eine Reform nötig ſei, und die weiteren Überlegungen hatten ergeben, daß dieſe Reform nur mit Hülfe der ſachunterrichtlichen Fächer möglich ſei. Die Hülfsleiſtung, welche vom Sachunterricht gewünſcht wurde, war jedoch keine fremde Zumutung, ſondern etwas, was dieſer ohnehin thun muß, wenn er ſeinen eigenen Lernzwecken recht dienen will. Zwar iſt das, was ich dieſerhalb fordere (Wörterheft, Fragebuch, Leſebuch), in der gangbaren Praxis meiſtens nicht in Übung; allein es tritt darum doch keineswegs mit der im Sachunterricht geltenden methodiſchen *Theorie* in Konflikt — im Gegenteil, die vorgeſchlagenen neuen Lehrübungen ſind in meinen Augen nur eine Konſequenz der allgemein anerkannten methodiſchen Grundſätze. So war wenigſtens meine Anſicht. Im ſtrengen Sinne hätte ich alſo eigentlich nicht von einer „*Reform*“ des Realunterrichts reden dürfen, da mit dieſem Ausdrucke nicht lediglich eine Hebung der nachhinkenden Praxis, ſondern vielmehr eine Verbeſſerung der wegweiſenden Theorie bezeichnet zu werden pflegt. Warum ich dennoch geglaubt habe, von einer „*Reform*“ des Realunterrichts ſprechen zu dürfen, wird ſich im Verfolg zeigen.

Anders verhielt es ſich beim *Sprachunterricht*. Hier hatte meine Schrift in der That eine *Reform* der gangbaren methodiſchen *Theorie* im Sinne und damit ſelbſtverſtändlich auch der üblichen Praxis. Pſychologiſche Studien und andere Beobachtungen hatten mich zu einer Anſicht von dem Weſen und den Wegen der Sprachbildung geführt, welche von der bisherigen und namentlich in den höheren Schulen herrſchenden beträchtlich abweicht. Der Hauptunterſchied tritt darin zu Tage, daß ich zwar für die eigentlichen Sprachſtunden das belletriſtiſche Leſebuch ebenfalls als das centrale Lehrmittel anerkenne, im übrigen aber glaube, daß die wirkſamſten und unentbehrlichſten Nährquellen der Sprachbildung nicht in der belletriſtiſchen Litteratur, ſondern in den drei *ſachunterrichtlichen* Stoffen und ihrer Litteratur liegen. Damit hängt dann der weitere Unterſchied zuſammen, daß nach meiner Anſicht die Sprachſchulung ſich *höhere* bezw. *andere* Ziele ſtecken muß als bisher und zwar rundum: in der Leſefertigkeit, im Leſe-Verſtändnis, im ſachgemäßen Reden und

m Aufſatzſchreiben. Nun waren aber die dieſen geſteigerten Zielen entſprechenden neuen Lern-Hülfsmittel (Leſebuch, Fragebuch und Wörterheft) innerhalb des eigentlichen Sprachunterrichts nicht zu haben, ſondern nur im Sachunterricht; woraus dann für die praktiſche Ausführung die weitere Konſequenz ſich ergiebt, daß die betreffenden Lehrübungen zum Teil auch in den ſachunterrichtlichen Stunden vorgenommen werden mußten. Bei den ſog. Realfächern deutet der Name des wichtigſten Hülfsmittels (Realien-Leſebuch) dieſe Doppelſtellung auch an: der Hauptname „Leſebuch" weiſt darauf hin, daß ſein Hauptzweck auf der Seite der Sprachbildung liegt; während der Beiname ſagt, daß der Stoff den beiden Realfächern angehört und ſomit das Buch auch dort etwas zu thun hat.

Hätte nun der Titel meiner Schrift nur von einer „Reform des Sprachunterrichts" geredet, während doch auch beſtimmte Hülfen und Änderungen im Realunterricht gefordert wurden, ſo mußte ich befürchten, daß manche Leſer ob dieſer letzteren Forderung ſtutzen würden und namentlich manche Freunde des Realunterrichts denken möchten, dieſen Fächern ſolle eine ihnen fremde Arbeit aufgedrängt werden. Um dieſem Mißverſtändnis vorzubeugen, entſchloß ich mich, friſchweg auch von einer Reform des Realunterrichts zu reden.

Aber auch noch eine andere Beſorgnis drängte dahin. Kein Lehrgegenſtand fühlt ſich in ſeiner methodiſchen Theorie ſo ſicher als der Sprachunterricht, namentlich ſeitdem durch Kellners, Magers, Wackernagels, Ottos u. a. Verdienſt das übermäßige Grammatiſieren eingeſchränkt und dafür das belletriſtiſche Leſebuch in den Mittelpunkt geſtellt worden war, und nun die Volksſchulen ſich mit den höheren Schulen in einem Gleiſe wußten. Wehe dem, der es wagen wollte, dieſes Sicherheitsgefühl in ſeiner Ruhe zu ſtören! Gleichwohl war ich im Begriff, ein ſolcher Störenfried zu werden. Meine Forderung, daß für die Sprachbildung drei neue Lern-Hülfsmittel nötig ſeien, und daß ſchon allein die fachunterrichtlichen Leſebücher mindeſtens ebenſo nötig ſeien als das belletriſtiſche Leſebuch, mußte der herrſchenden Sprachmethodik ſtark in die Parade fahren. Dazu kamen noch mehrere Einzelketzereien. So die Behauptung: der Begriff und die übliche Einteilung des ſprachlichen Leſebuches bedürften einer Reviſion; ſodann die andere: der Wert der belletriſtiſchen Litteratur für die ſchulmäßige Sprachbildung werde überſchätzt reſp. verkehrt geſchätzt; drittens: man möge die Grammatik noch mehr ermäßigen und dafür mehr Onomatik treiben. Ich mußte darum darauf gefaßt ſein, daß von ſeiten der herrſchenden Sprachmethodik ſich anfänglich vielfach ein lebhafter Widerſpruch erheben werde. Darin lag auch nichts Schlimmes; im Gegenteil, denn ohne Durchſprechen kommt die Wahrheit

weder völlig an den Tag, noch kann sie bis zu den abgelegenen Stellen durchdringen. Allein bei dem vielerlei Neuen, was meine Schrift zur Sprache brachte, war zu besorgen, daß das Streiten — wie es nur zu häufig zu geschehen pflegt — sich auf Nebensächliches werfen und darüber mein Hauptanliegen in Vergessenheit geraten werde. Um diesem Mißverlauf des sprachmethodischen Disputierens vorzubeugen, schien es mir ratsam, von vornherein die Freunde des Realunterrichts mit ins Interesse zu ziehen, damit sie darüber wachen möchten, daß die Hauptsachen, die auch den Realien zu gute kommen sollten, nicht aus dem Auge verloren würden. Darum entschloß ich mich denn, auch auf dem Titel schon ausdrücklich von einer Reform des Realunterrichts zu reden. War hier der Ausdruck „Reform" auch insofern nicht zutreffend, als ich annahm, daß die geltende Methodik der einzelnen Realfächer im wesentlichen mit meiner eigenen Ansicht übereinstimme, so lag doch andrerseits auch eine bestimmte Berechtigung dazu vor. Es giebt eine Instanz, die über der Methodik der Einzelfächer steht: es ist die Theorie des Lehrplans. Meine Schrift macht nun aus der Theorie des Lehrplans den Grundsatz geltend: in der Erziehungsschule müssen die Lehrfächer insgesamt ein Geglieder, einen Organismus bilden, wo ein Glied der andern bedarf und eins den andern nützt; die einzelnen Lehrgegenstände sind demnach zwar selbständig, aber nicht isoliert zu betreiben, sondern vielmehr so, daß sie einander mit ihrer eigentümlichen Gabe dienen können; das gilt vor allen Dingen vom Sachunterricht und Sprachunterricht. Zu den Grundsätzen, auf welche sich meine praktischen Vorschläge stützen, gehört auch dieser. Von der gangbaren Methodik wird derselbe aber bei weitem noch nicht allgemein anerkannt, am wenigsten von den Seminaren und von den behördlichen Lehrvorschriften. Insofern war ich also in der That wohlberechtigt, auf dem Titel meiner Schrift auch ausdrücklich von einer „Reform" des Realunterrichts zu sprechen.

Noch eine dritte Erwägung drängte dahin. Sie hatte gerade das Interesse der Realien im Auge, insbesondere dies, daß diese Fächer allgemein als vollberechtigt, als notwendig anerkannt werden möchten. Bekanntlich hat der Realunterricht unter den Schuloberen, Geistlichen und anderen einflußreichen Personen noch viele Gegner. Es sind dies namentlich die Anhänger der früheren Regulative; doch gehören auch manche dazu, die im Religionsunterricht keineswegs mit den Regulativen einverstanden waren. Sie erkennen für die höheren Schulen den Realunterricht zwar an, bestreiten aber seine Berechtigung in der Volksschule, unter Berufung auf den Grundsatz: non multa sed multum, und halten die Einführung desselben durch die „Allgemeinen Bestimmungen" nicht für eine Wohlthat.

Sie behaupten: die bisherigen Lehrgegenstände, die doch nötiger seien als die Realien — wie auch die „Allgemeinen Bestimmungen" anerkennten, da sie die Realien erst *nach* denselben aufzählten — würden durch die neuen Fächer beeinträchtigt; namentlich widerfahre dies dem Sprachunterricht und hier wieder besonders dem so wichtigen Lesen. Die traditionellen Fürsprecher des Realunterrichts hatten und haben diese Gegner nicht zu überzeugen vermocht, wie am Tage ist. Woran lag das? Jene Fürsprache stützte sich bloß auf den *Eigenwert*, den *unmittelbaren* Nutzen jedes Realfaches, nahm aber nicht die Theorie des Lehrplans zu Hülfe, welche fordert, daß die Lehrgegenstände insgesamt ein Ganzes, ein organisches Geglieder darstellen, worin kein Glied fehlen darf, wenn nicht auch die andern Glieder Schaden leiden sollen. Genügt bloß der Hinweis auf den Eigenwert, um für einen neuen Lehrgegenstand die Berechtigung im Lehrplane zu beanspruchen, dann ließen sich auch noch andere Lehrstoffe als nützlich empfehlen, z. B. die Stenographie, die Volkswirtschaftslehre u. s. w.; allein mit der Nützlichkeit ist noch nicht die *Notwendigkeit* bewiesen, und darum handelt es sich doch. Eine *theoretische* Widerlegung der Realien-Gegner war demnach vom traditionellen, empiristischen Standpunkte aus nicht möglich. Einen Widerpart durch Machtworte, durch eine Ministerialverfügung, zum Schweigen bringen, heißt nicht ihn wissenschaftlich besiegen. Ließ sich nun hoffen, daß diese Fürsprecher des Realunterrichts auf *praktischem* Wege die gegnerischen Befürchtungen widerlegen würden, nämlich durch die thatsächlichen Leistungen der Schulen? Ebenso wenig; denn da z. B. der Sprachunterricht mehrere Stunden hatte an die Realien abgeben müssen, — wie sollte nun in der kürzeren Zeit dasselbe geleistet werden, was früher geleistet worden war, zumal im Lesen? Der Realien-Leitfaden ist ja doch kein Lesebuch; und den ein- und zweiklassigen Schulen war obendrein sogar dieses Lern-Hülfsmittel versagt, so daß sie nicht einmal in den Realfächern, geschweige im Sprachunterricht das Gebührliche zu leisten vermochten. Die Gegner des Realunterrichts blieben demnach unwiderlegt; ja sie konnten sich darauf berufen, daß das Manko in den sprachunterrichtlichen Leistungen ihre Befürchtungen bestätigt hätte. Kurz, es lag am Tage, daß von seiten der traditionellen Verteidiger der Realien weder eine theoretische noch eine praktische Überwindung der Regulativ-Anhänger möglich war. — Wie ganz anders stellt sich diese Streitfrage von meinem Standpunkte aus. *Theoretisch* war die Regulativ-Ansicht bereits durch die Theorie des Lehrplans widerlegt. (Vgl. meine Schrift: „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans", 1873. Ges. Schr. II. 1.) Meines Wissens hat sich von dorther auch keine einzige Stimme öffentlich dawider gemeldet. Die weitere Schrift: „Der didaktische Materialismus"

(1879. Geſ. Schr. II. 2) hatte dann dieſe Widerlegung noch bekräftigt. Die vorliegende dritte Schrift (1883) hatte ſich nun die praktiſche Widerlegung zum Ziel geſetzt; ſie legte dar, daß durch die von mir vorgeſchlagenen Lern-Hülfsmittel, insbeſondere durch das Real-Leſebuch, im Sprachunterricht nicht nur die früheren Leiſtungen, ſondern beträchtlich höhere erzielt werden könnten, und zwar nicht bloß in den vielklaſſigen Schulen, ſondern auch in den ein- und zweiklaſſigen, und dazu nicht bloß auf der Oberſtufe, ſondern auch auf der Mittel- und Unterſtufe. Die Realien-Gegner reſp. Regulativ-Anhänger waren ſomit theoretiſch und praktiſch widerlegt. Bei denjenigen unter ihnen, welche für Gründe zugänglich waren, ließ ſich demnach hoffen, daß ſie die Einführung des Realunterrichts, falls er in dieſer Weiſe betrieben werde, als eine wirkliche Wohlthat anerkennen würden. Die übrigen freilich, die von alten Vorurteilen nicht laſſen können oder fremde Tendenzen verfolgen, mußten in mir ihren ſchlimmſten Widerpart ſehen; und ich mußte darauf gefaßt ſein, daß ſie die von der bisherigen Sprach-Methodik herkommenden Einwendungen eifrig benutzen würden, um meinen praktiſchen Vorſchlägen den Weg zu verlegen. So ſtand denn meiner Schrift bevor, gleichzeitig wider eine zwiefache Gegnerſchaft ſich wehren zu müſſen: einerſeits wider die unzugänglichen Regulativ-Anhänger und andrerſeits wider gewiſſe konſervative Sprach-Methodiker, — ungerechnet eine dritte Art von Gegnern aus dem eigenen Lager, die Leitfaden-Anhänger. Unter dieſen Umſtänden ſchien es mir darum geboten, alle wahren Freunde des Realunterrichts von vornherein darauf aufmerkſam zu machen, daß es ſich bei dieſem Kampfe im letzten Grunde um die Vollberechtigung der Realfächer handele, oder genauer geſagt: um den einzig möglichen Weg, dieſe Vollberechtigung ſicher zu ſtellen. Das war der dritte Grund, der mich bewog, auch auf dem Titel ſchon die Realienfrage in Sicht zu bringen. Mochten nun immerhin manche glauben, in den vielklaſſigen Schulen ſei ihr gewohnter Leitfaden für den ſachlichen Lernzweck ausreichend, ſo mußten ſie ſich doch ernſtlich fragen, ob bei dieſem Lern-Hülfsmittel die Vollberechtigung der Realien genügend gewahrt ſei, zumal in den wenigklaſſigen Schulen und auf der Mittel- und Unterſtufe. Und ſelbſt wenn ſie auch dies gutmütig glaubten, ſo mußten ſie doch anerkennen, daß meine ſprachunterrichtlichen Vorſchläge ganz beſonders die möglichſte Sicherung des Realunterrichts zum Zweck habe; und daß darum alle Freunde der Realien, gleichviel wie ſie über die Leitfaden- und Leſebuchfrage denken, alle Urſache hätten, mir zu helfen, daß wenigſtens dieſer Zweck erreicht werde.

Es geht aber in der Welt oft wunderlich zu. Von wo ich lebhaften Widerſpruch erwartet hatte, nämlich von ſeiten der ſtarren Regulativ-Anhänger

und von seiten gewisser konservativer Sprach-Methodiker, — gerade von daher ist meines Wissens kein erheblicher Widerspruch gekommen. Dagegen von wo ich kräftige Unterstützung erhofft hatte, nämlich von seiten der Freunde des Realunterrichts, — gerade von dort her sind die gegnerischen Stimmen aufgetreten und zwar nur von dort her. Es zeigt sich dies darin, daß ihre Bedenken und Einwendungen in der Hauptsache darauf hinauslaufen, bei einem Realien-Lesebuche werde in diesen Fächern das sachliche Lernen in mehrfacher Weise zu kurz kommen. Da kann ich doch nicht umhin zu fragen, was sie berechtigt zu argwöhnen, daß mir der sachliche Lerngewinn in den Realien weniger am Herzen liege als ihnen. Wer unter ihnen und wer unter den jetzt lebenden pädagogischen Schriftstellern überhaupt ist denn eher und eifriger für einen selbständigen Realunterricht eingetreten als ich? Und wenn es sich um die bildende Durcharbeitung des Stoffes handeln soll: wer unter ihnen und wer unter den jetzt lebenden pädagogischen Schriftstellern hat denn energischer und unverdrossener auf ein dahin zielendes Lehrverfahren gedrungen, und wer von ihnen hat mehr für die psychologische Erforschung und Klarstellung der verschiedenen Lehroperationen gearbeitet, als es von mir geschehen ist? Schon zur Zeit der Regulative, als der Religionsunterricht das einzige sachunterrichtliche Fach war, welches in der Volksschule selbständig betrieben werden konnte, habe ich wider den damals in den Seminaren und Schulen herrschenden Memorier-Materialismus und die unanschauliche Vorführung der biblischen Geschichte unausgesetzt angekämpft, aber mich leider in diesem Kampfe sehr einsam fühlen müssen. Und nun sollte ich in meinem Alter die methodischen Grundsätze verleugnen können, die mir in den jüngeren Jahren am Herzen lagen? Endlich muß ich im Namen aller zurückgesetzten Schulen fragen: wer von ihnen hat denn der bedrängten Lehrer der ein- und zweiklassigen Schulen und der Mittelstufen sich fürsprechend angenommen, denen im Realunterricht ein besonderes Lern-Hülfsmittel verweigert wird, obschon sie es am nötigsten haben? — und wer von ihnen hat sich die Mühe gegeben, darüber nachzudenken, wie für diese Schulen und Stufen das wirklich geeignete Lern-Hülfsmittel beschafft werden könne? Schreiber dieses hat das alles, wie schon vor 1872 so bis heute, nach besten Kräften gethan, wie in seinen Schriften vor Augen liegt. — Von einem Abfall von den zeither vertretenen methodischen Grundsätzen ist in der nachstehenden Schrift auch nicht die leiseste Spur zu finden. Was immer für Lehrübungen die Pädagogik zu nennen weiß, welche zur anschaulichen Vorführung und bildenden Durcharbeitung des Realienstoffes nötig sind, — die sollen und müssen auch bei mir ohne irgend eine Minderung vorgenommen werden; was meine praktischen Vorschläge wünschen,

das ist nicht ein Abzug, sondern ein Plus. Woher denn nun die Besorgnis, daß bei mir die Sachbildung in den Realien zu kurz kommen werde? Es verhält sich ja gerade umgekehrt. Hat aber vielleicht einer der Herren Kritiker noch eine neue notwendige Lehrübung für das sachliche Lernen entdeckt, die mir und meinesgleichen unbekannt geblieben wäre: wohlan, so nenne er sie; dann soll auch diese noch mit vorgenommen werden, und ich will ausdrücklich bezeugen, daß ich dieselbe von ihm gelernt hätte. Mehr kann man doch nicht von mir verlangen. Wie nun unter den wahren Freunden des Realunterrichts jemand sich berufen halten könnte, meiner Schrift gegenüber als Wächter des bildenden Lehrverfahrens aufzutreten, ist mir schlechterdings unerfindlich.

Unter den gegnerischen Stimmen befindet sich befremdlicherweise auch eine aus der Zillerschen Schule. Allerdings lag hier ein Anlaß vor. Aber welcher? Meine Schrift hatte die in jener Schule übliche Weise, bei historischen (biblischen und profan-geschichtlichen) Stoffen schon in der Anschauungsoperation ein Buch mit zu benutzen, d. h. die Geschichte von den Schülern von vornherein lesen zu lassen, nochmals entschieden verworfen; da nach meiner Ansicht bei allen sachunterrichtlichen Fächern für die Anschauungsvermittelung nur das Beste, d. i. das freie mündliche Lehrwort, gut genug ist. Jene Buchbenutzung stammt aus der Kirchenpraxis: der Pastor liest den Text vor und predigt dann darüber. Die alte Schule machte dies nach: der Lehrer ließ die Geschichte von den Schülern lesen, gab dabei die nötigen Erklärungen und sprach dann das Gelesene näher durch. Auch die Regulative gestatteten auf der Oberstufe dieses Lesen in der Anschauungsoperation. Damit hängt auch wohl zusammen, daß die Regulative glaubten, den Realunterricht an die sog. realistischen Stücke des belletristischen Lesebuches anschließen zu können. Ziller hatte allerdings jene altherkömmliche Lese-Manier wesentlich verbessert; allein das starre Buchwort läßt sich mit keinerlei künstlichen Mitteln so verbessern, daß es dem lebendigen mündlichen Worte gleichwertig wird. Jene Buchbenutzung an dieser Stelle entsprach auch durchaus nicht den eigentlichen Grundsätzen Zillers; der Respekt vor dem Herkommen mußte ihn dazu verleitet haben. Den einzig richtigen Weg der Anschauungsvermittelung in allen sachunterrichtlichen Fächern, den des mündlichen Lehrwortes, kannte auch Ziller recht gut; er hat denselben ebenfalls verbessert und nannte ihn den „darstellenden Unterricht"; leider wandte er bei historischen Stoffen in der Regel jenen alten Lese-Weg an. Mein Protest wider diese verkehrte Anwendung geschah also in Wahrheit im Interesse der Zillerschen Grundsätze und im Interesse eines bildenden Sachunterrichts. Wenn nun jemand aus der Zillerschen

Schule an meiner Schrift etwas auszuſetzen findet, ſo kann dies jedenfalls nicht mit einem Intereſſe für die wahre, auf möglichſte Anſchaulichkeit gegründete Sachbildung zuſammenhängen. Gewiß iſt auch, daß alle übrigen Schulmänner, die ſich mit mir zum Peſtalozziſchen Anſchauungsprincip bekennen, und wiſſen, was ſie bekennen, in dieſem Punkte auf meiner Seite ſtehen. Ohne Zweifel wird die Zillerſche Schule jene verkehrte Anwendung des Leſens in der Anſchauungsoperation allmählich von ſelbſt fallen laſſen.*)

Fordert nun meine Schrift hinſichtlich der bildenden Durcharbeitung des Stoffes nicht nur nicht weniger, als bisher üblich war, ſondern ſogar mehr, ſelbſt mehr als in der Zillerſchen Schule, ſo bliebe unter den Freunden des Realunterrichts bloß das einzige Bedenken noch möglich, daß bei meinem Lehr- und Lernverfahren das ihrerſeits gewünſchte Quantum der realiſtiſchen Kenntniſſe herabgedrückt werden möchte. Dieſer Befürchtung gegenüber wird meinerſeits allerdings zugegeben werden müſſen, daß dieſelbe möglicherweiſe eintreffen könnte, weil ich nicht weiß, welches Quantum man im Sinne hat. Ja, ich will noch mehr einräumen; da meinerſeits eine höhere Qualität des Wiſſens erſtrebt wird, ſo iſt wahrſcheinlich, daß dadurch die bisherige Quantität ſich vermindert. Die Sache ſteht ſo. Meine Hauptſorge richtet ſich lediglich auf die Qualität der Bildung, alſo auf möglichſt anſchauliche Vorführung und auf die bildende Verarbeitung des Stoffes, und das verſchafft mir den Vorteil, daß ich der übrigen Sorgen enthoben werde, da dann das richtige Quantum ſich von ſelbſt einſtellt. Denn in einen Topf mehr hineinzugießen, als hineingeht, — das hat meines Wiſſens bis jetzt noch niemand fertig gebracht. Was aber mehr hineingeſchüttet wird, das iſt verloren. So brauche ich alſo bei meinem Verfahren zweitens nicht zu beſorgen, daß verlorene Arbeit geſchähe. Und endlich ſagen die Ärzte: der Menſch lebt nicht von dem, was er ißt, ſondern von dem, was er verdaut; wer mehr ißt, als er verdauen kann, hat nicht nur keinen Nutzen davon, ſondern riskiert auch, daß die Verdauungskraft geſchwächt und die Geſundheit geſchädigt werde. Das gilt unzweifelhaft auch von der geiſtigen

*) Nebenbei mag noch bemerkt ſein, daß dem Zillerſchen Buch-Gebrauch doch ein richtiger Gedanke zum Grunde lag, der nur im Sachunterricht nicht am Platze war. Dieſer Gedanke iſt der, daß der Schüler auch planmäßig zu einem ſelbſttätigen (ſelbſtforſchenden) Leſe-Verſtändnis angeleitet werden muß. Wie das zu machen iſt, hat Ziller gut gezeigt. Die rechte Stelle dafür kann aber nur der Sprachunterricht, das belletriſtiſche Leſebuch, ſein, — wie auch ſchon dadurch ſich andeutet, daß es eine Seite des Leſens iſt, die gepflegt werden ſoll. Übrigens wird auch hier, zumal bei wichtigeren Leſeſtücken, dieſer Buch-Weg mit dem des mündlichen Lehrwortes abwechſeln müſſen.

Ernährung. Bei meinem Lehrverfahren bin ich also drittens auch von der Sorge befreit, das Stoffquantum zu hoch zu bemessen und dadurch die Lernkraft und die geistige Gesundheit zu schwächen. — Sollten nun unter den Gegnern meiner praktischen Vorschläge solche sein, denen um ihr bisheriges brillantes Stoffquantum bange ist, so wäre zu wünschen, daß sie dies auch ausdrücklich sagten, damit wir übrigen wissen, mit welcher Species von Methodikern wir es zu thun haben. Meinerseits würde ich es dann nicht für nötig halten, mich um ihre Kritik zu bekümmern.

Die vorstehenden Mitteilungen haben meines Erachtens zur Genüge klargestellt, daß der Hauptzweck meiner Reformvorschläge nicht — wie gegnerischerseits geglaubt worden zu sein scheint — auf dem Gebiete des Sachunterrichts, sondern auf dem des Sprachunterrichts liegt; und daß es ein noch größerer Irrtum sein würde, zu befürchten, bei diesen Vorschlägen käme das sachliche Lernen nicht zu seinem Recht, da erwiesenermaßen mein Lernziel auch hier intensiv ein höheres ist als das hergebrachte.

Sollte daher bei den bisherigen Gegnern jenes Mißverständnis in der That vorhanden gewesen sein, so möchte ich glauben, daß ihnen nach den hier gegebenen Aufklärungen meine Vorschläge, beides auf dem sachunterrichtlichen wie sprachunterrichtlichen Gebiete, in einem anderen Lichte erscheinen werden, und eine etwaige neue Prüfung zu einem günstigeren Endurteile gelangen würde. Alle entschiedenen Freunde des Realunterrichts, die bisher irgend welche Bedenken hegten, seien darum gerade im Interesse dieser Lehrfächer angelegentlich und freundlichst gebeten, eine solche Prüfung nochmals vornehmen zu wollen. Wie auch das Ergebnis ausfallen mag, und ob auch verschiedene Einzelfragen streitig blieben, jedenfalls würden dann die weiteren Verhandlungen für die objektive Wahrheit förderlicher sein, als die bisherigen es zu meinem Bedauern gewesen sind.

Um dies desto sicherer zu erreichen, wird freilich bei solchem Verhandeln zweierlei nötig sein:

Zum ersten, daß nicht aus dem Auge gelassen wird, worin wir (als Freunde des Realunterrichts) bereits **einig** sind und sein müssen;

zum andern, daß der kritische Blick sich zunächst nicht auf die praktischen Vorschläge, sondern auf die von mir aufgestellten Ziele und die dahinter stehenden Grundsätze richte, da die Vorschläge nur an diesen Zielen gemessen werden können, und daß dann die grundsätzlichen wie die praktischen **Kontroversfragen** bestimmt festgestellt werden.

Als diejenigen einschlägigen Grundsätze, worin wir **einig** sind, werden wohl die folgenden gelten können:

1. Im Lehrplan der Volksschule müssen — neben dem Religionsunterricht — auch die (humanistischen und naturkundlichen) Realfächer als selbständige Lehrgegenstände gebührend vertreten sein und zwar
   in allen Schulen (auch in den ein- und zweiklassigen) und auf allen Stufen.
2. In den beiden Realfächern muß der Lehrstoff — gerade wie im Religionsunterricht — möglichst anschaulich vorgeführt und schulgerecht durchgearbeitet werden, mithin dürfen auch die dazu nötigen Lern-Hülfsmittel nicht fehlen: und zwar
   in allen Schulen (auch in den wenigklassigen) und auf allen Stufen.

(Wer diese beiden Grundsätze nicht vollaus anerkennt, — wer etwa die ein- und zweiklassigen Schulen zurücksetzen und ihnen (so wie den unteren Stufen) die geeigneten und unentbehrlichen Lern-Hülfsmittel versagen will, — dessen Urteil würde für mich hinsichtlich der folgenden Fragen keinen Wert haben.)

Unter den noch **zu besprechenden Fragen** dürften die folgenden die wichtigsten sein:

1. (Aus der Theorie des Lehrplans.) Sind alle Lehrfächer, ob zwar selbständig, doch so zu betreiben, daß sie mit der ihnen eigentümlichen Bildungskraft einander dienen, soweit es ohne Nachteil ihres eigenen Lernzweckes geschehen kann, — und gilt dies namentlich auch für das Verhältnis zwischen Sachunterricht und Sprachunterricht?
2. Hat Lessing recht, daß bei der sprachlichen Darstellung „die größte Deutlichkeit die größte Schönheit sei"? — und wenn Ja, was folgt daraus für die sprachliche Schulung?
3. Hat die Sprachbildung ihre Nährwurzel lediglich in der belletristischen Litteratur (im belletristischen Lesebuche), oder hat sie — nach Comenius — auch noch drei andere gleichwertige Nährquellen, nämlich in den drei sachunterrichtlichen Fächern? — und wenn Ja, und wenn Lessings Grundsatz gelten soll, ist dann nicht gerade der naturkundliche Unterricht in besonderem Maße wichtig für die Sprachbildung?
4. Wenn die in den drei sachunterrichtlichen Fächern liegenden Nährquellen der Sprachbildung voll ausgenutzt werden sollen, ist dann bei jedem dieser drei Fächer behufs der Wiederholung ein

auszugartiger sog. „Leitfaden“ ausreichend, oder ist ein eigentliches Sach-Lesebuch (als Vertreter der betreffenden sachwissenschaftlichen Litteratur) nötig?

(Bei dieser Frage müßten namentlich auch die besonderen Bedürfnisse der ein- und zweiklassigen Schulen und die unteren Stufen berücksichtigt werden. Eine Antwort, die sich um diese Schulen und Stufen nicht bekümmert hätte oder ihnen nicht gerecht werden könnte, würde für das Ganze wertlos sein und überdies jenen Schulen und ihren Lehrern gegenüber sich mit einer Gewissensschuld belasten.)

Dies die vier Haupt-Kontroversfragen.

5. Sind zu demselben Zwecke auch bei jedem der drei sachunterrichtlichen Fächer gedruckte Wiederholungsfragen (Fragebuch) und ein sachlich-sprachliches Wörterheft zu empfehlen?

(Diese beiden Vorschläge wollen gesondert geprüft sein, und sollten überhaupt erst dann zur Sprache kommen, wenn über die Hauptfrage (ob Leitfaden oder Lesebuch) vorher entschieden ist. — Bei den „Fragebüchern“ muß wiederum das Bedürfnis der ein- und zweiklassigen Schulen, die auf sog. stille Beschäftigung der Schüler angewiesen sind, besonders mit ins Auge gefaßt werden. Überdies wäre zu erwägen, ob solche Wiederholungsfragen in passender Form auch schon auf der Mittelstufe zweckmäßig sind.)

Weiß jemand die vorstehenden Einigungs-Sätze wie die Kontroversfragen noch etwas genauer und schärfer zu fassen, so kann das meinerseits nur willkommen geheißen werden.

Für die weiteren Verhandlungen in der Presse und in den Lehrerkonferenzen möchte ich den Freunden des Realunterrichts, gleichviel ob sie meinen Reformvorschlägen zustimmen oder nicht, noch zwei formelle Wünsche ans Herz legen. Es sind Anliegen, die uns allesamt gleichmäßig angehen.

Erster Wunsch.

Derselbe betrifft die der Pädagogik zu wünschende Freiheit.

Bei praktischen Fragen, auch wenn sie theoretisch recht wohl auszumachen wären, läßt sich erfahrungsgemäß doch nur dann eine allgemeine Verständigung hoffen, wenn auch eine Prüfung durch praktische Versuche möglich resp. gestattet ist. Bekanntlich fehlt viel daran, daß die Pädagogik einen Überfluß an Freiheit genösse; und die praktische Erprobung neuer Lehrwege findet sich im öffentlichen Schulwesen erst recht eingeengt. Wenn die Lehrer diesen Punkt nicht schärfer ins Auge fassen und fester im Auge

behalten als bisher, dann ſteht nicht nur keine Beſſerung zu erwarten, ſondern die Einengung wird von Jahr zu Jahr und mit jedem neuen Miniſter und mit jedem neuen Schulrat zunehmen, bis im ganzen preußiſchen Staate der Unterricht ebenſo genau uniformiert iſt wie das Exerzieren. Wie lange würde es dann dauern, bis ein neuer pädagogiſcher Gedanke in die Praxis eindringen könnte! Selbſt jetzt iſt dies ſchon ungemein erſchwert. In meiner Schrift war darum mit Fleiß bemerkt: in unſerer ſtreitigen Frage möge die Schulbehörde beiden Anſichten Raum gewähren, das ihnen dienlich ſcheinende Lern-Hülfsmittel erproben zu können. Ich hatte alſo ebenſowohl die Freiheit der Leitfaden-Freunde befürwortet als die der Leſebuch-Freunde, und gab mich der Hoffnung hin, die erſteren würden meinem Beiſpiele folgen. Unter den gegneriſchen Stimmen in der Preſſe iſt mir aber keine einzige zu Geſicht gekommen, die von meiner Bemerkung Notiz genommen hätte; im Gegenteil, alle ſtritten wider die Idee des Real-Leſebuches derart, wie wenn ſie wünſchten, die Schulbehörde möchte vor dieſem neuen Lern-Hülfsmittel ja die Thür verſchloſſen halten. Wie ſoll denn die Pädagogik zu der ihr ſo benötigten Freiheit gelangen, wenn die Lehrer ſelber nicht dafür eintreten? Daß die Schulbehörde uns dieſe Freiheit auf dem Präſentierteller entgegenbringen werde, wird doch wohl niemand glauben. Alſo, üben wir doch erſt ſelber Liberalität!

Für die Leſebuch-Freunde lag die Sache um ſo übler, weil der Gebrauch eines realiſtiſchen Leitfadens geſtattet war, der Gebrauch eines Realien-Leſebuches aber — bis jüngſt hin — nicht. Überdies iſt doch der Leitfaden nur bei drei- und mehrklaſſigen Schulen erlaubt; die ein- und zweiklaſſigen Schulen dagegen, wo ein geeignetes Wiederholungsbuch am nötigſten wäre, ſollen ſich ohne ein ſolches behelfen. Endlich gehen auch bei den begünſtigten vielklaſſigen Schulen wieder die unteren Stufen leer aus, da nur auf der Oberſtufe ein Leitfaden gebraucht werden darf; für die unteren Stufen wiſſen weder die Leitfaden-Freunde noch die Schuloberen Rat. Die Leſebuch-Freunde wiſſen hier Rat, auch für die ein- und zweiklaſſigen Schulen; und ſie wiſſen dazu: wenn die wertvolle Hülfe des Sachunterrichts für die Sprachbildung voll ausgenutzt werden ſoll, dann gerade auf den unteren Stufen geeignete (d. i. den realiſtiſchen Lektionen genau angepaßte) Real-Leſebücher vorhanden ſein müſſen. Zu allen jenen Widerſprüchen in den behördlichen Vorſchriften kommt auch noch der, daß in der bibliſchen Geſchichte ein ausführliches Leſebuch gefordert, alſo ein auszugartiger Leitfaden für unzweckmäßig erklärt wird, während in den beiden Realfächern gerade umgekehrt höchſtens ein auszugartiger Leitfaden geſtattet iſt, alſo ein ausführliches Leſebuch für unzweckmäßig erklärt wird. Bei ſolcher Ratloſigkeit

der Schulbehörde, wie sie in diesen zahlreichen Widersprüchen zu Tage tritt, muß es der Pädagogik übel ergehen und vollends ihrer Freiheit. Möchten daher alle Freunde des Realunterrichts, gleichviel wie sie in unserer streitigen Frage denken, mit vereinten Kräften einmütig dahin wirken, daß

1. zur Ehre unseres preußischen Schulwesens wenigstens die offenbaren Widersprüche aus den behördlichen Vorschriften verschwinden, und
2. auch das Real-Lesebuch überall Freiheit erhält, sich praktisch bewähren zu können.

Zweiter Wunsch.

Derselbe gilt der Vollberechtigung des Realunterrichts im Lehrplan und der Sicherung dieser Vollberechtigung. Man wird vielleicht fragen: ist denn diese Vollberechtigung nicht seit 1872 durch die „Allg. Best." anerkannt und ausgeführt? oder droht den Realfächern irgend eine Gefahr? Nun, was mich veranlaßt, dieserhalb einen Wunsch auszusprechen, wird sich bald finden. Werfen wir zu dem Ende einen Blick auf die Geschichte des Realunterrichts seit 1872. Sonderlich erfreulich ist diese Geschichte gerade nicht, aber sehr lehrreich — für denjenigen, der aus dem Unerfreulichen etwas lernen will.

Schon seit mehr als zwei Jahrhunderten — seit Comenius — hatten die Realien an die Schulthür geklopft. Anderthalb hundert Jahre lang hatte selbst bei den höhern Schulen keine Schulbehörde auf dieses Klopfen geachtet. Bei den Volksschulen kam es ihr erst unter dem Ministerium Falk zu Gehör: die „Allg. Best." öffneten endlich dem selbständigen Realunterricht die Thür.

Waren nun die beiden Realfächer (Menschenleben und Naturkunde) wirklich als vollberechtigte Lehrgegenstände anerkannt, und war diese Anerkennung durchgeführt? Das allgemeine Publikum und selbst ein großer Teil des Lehrerstandes scheint das angenommen zu haben. Meines Wissens ist in der pädagogischen und anderen Presse keine Stimme laut geworden, die etwas vermißt hätte, — außer der meinigen, die freilich auch hier wieder sehr einsam stand. Gewiß war es ein großer Schritt vorwärts, den das Ministerium Falk im Realunterricht that, und dieses Verdienst wird die Schulgeschichte nicht vergessen. Allein wenn das gelten soll, wie Comenius die Stellung und Bedeutung der Realien im Lehrplan begriff, dann lassen die „Allg. Best." in dieser Beziehung noch viel zu wünschen übrig. Es tritt dies in mehreren Stellen zu Tage.

Schon gleich im Eingange deutet ein äußeres Anzeichen darauf hin, daß die Berechtigung der Realien in Comenius' Sinne wahrscheinlich noch

nicht vollaus anerkannt sei, mithin auch im Unterrichtsbetrieb nicht voll zur Durchführung kommen werde. In der Aufzählung der Lehrgegenstände werden nämlich die Realien erst *nach* den bisher üblichen Lehrfächern genannt, gleichsam als Anhängsel, während sie doch begrifflich neben dem Religionsunterricht stehen müßten, weil sie mit diesem zusammen den Sachunterricht ausmachen. (Das österreichische Schulgesetz v. J. 1869 hat die richtige Aufzählung.) Dem Wortlaute nach muß jeder jene Art der Aufzählung so verstehen, daß die bisherigen Lehrfächer als *Hauptgegenstände* anzusehen seien, während die neu hinzugekommenen nur als *Nebenfächer* gelten dürften. Man könnte nun denken, jene Reihenfolge sei vielleicht mit schonender Rücksicht auf die Anhänger der Regulative gewählt worden, um denselben zu sagen, die Realien seien zwar zugelassen, jedoch nur als Nebenfächer. Allein so war es nicht gemeint, wie in den näheren Bestimmungen über den Unterrichtsbetrieb auch deutlich zu Tage tritt. Überdies erschien nicht lange nachher (1876) eine Regierungsverfügung, in welcher es heißt: „Die Schulinspektoren sollten mit besonderer Sorgfalt darauf halten, daß die Hauptlehrgegenstände, Religion, Muttersprache und Rechnen, die hervorragende Stellung im Volksschullehrplan, welche denselben durch alle bezüglichen Vorschriften zugewiesen ist, überall behaupten." Die Theorie des Lehrplans, wie Comenius sie faßte, redet so nicht. Nach ihr sollen die Lehrgegenstände insgesamt ein Gegliedert bilden; es dürfen also nur solche Lehrfächer zugelassen werden, welche für den Gesamtzweck *unentbehrlich* sind, keiner mehr und keiner weniger. Je nach der Natur der Lehrstoffe und nach der Wichtigkeit ihrer Aufgabe für den Gesamtzweck muß nun jedem Fache eine bestimmte Stundenzahl zugewiesen werden; ist diese Stundenzahl ermittelt und festgestellt, dann will die jedem Fache zuerkannte Zeit auch voll ausgenutzt sein. Vor diesem Gebote sind alle Lehrgegenstände *gleich*; da ist es nicht statthaft, dem einen mehr, dem andern weniger Sorgfalt zu widmen, oder von Hauptfächern und Nebenfächern zu sprechen. Jedes Fach muß seine Aufgabe möglichst voll und ganz lösen, denn alle sind *notwendig*, und innerhalb dieser Notwendigkeit giebt es für den normalen Lehrbetrieb kein Mehr oder Weniger. Auch gebührt es sich in einem Schulgesetze, die Lehrgegenstände in einer Reihenfolge zu nennen, daß daraus merkbar wird, es liege dieser Ordnung eine wirkliche Theorie des Lehrplans zu Grunde. Die Aufzählung in den „Allg. Best." steht noch auf dem Standpunkte des bloßen Empirismus, gerade wie die Regulative; von einer Theorie ist nichts zu entdecken. Mangelhafte Ausdrücke und Begriffe an so wichtiger Stelle können sehr verhängnisvoll werden, wie wir das z. B. bei jenem Satze in der preußischen Verfassungsurkunde, der von

der „Leitung“ des Religionsunterrichts ſpricht, ſattſam erlebt haben und wahrſcheinlich noch weiter erleben werden.

Beſehen wir jetzt die näheren Beſtimmungen über den Unterrichtsbetrieb.

Da muß vorab auffallen, daß die Berechtigung der Realien — dem Wortlaute nach — eigentlich nur für die Ober- und Mittelſtufe anerkannt wird. Auf der Unterſtufe iſt wohl der Religionsunterricht ausdrücklich als ein beſonderes Lehrfach bezeichnet, nicht aber der Realunterricht; dafür ſteht dort „Anſchauungsunterricht“ reſp. „Heimatskunde“. Man kann dies allerdings ſo verſtehen, daß es nur ein zuſammenfaſſender Ausdruck für die Realſtoffe ſein ſoll. Allein daß die geſchichtlichen und naturkundlichen Stoffe anſchaulich vorzuführen ſind, verſteht ſich von ſelbſt; und daß dieſelben aus dem Bereiche des heimatlichen Intereſſekreiſes genommen werden müſſen, verſteht ſich ebenfalls von ſelbſt. Warum nun ein anderer Name? Die veränderte Bezeichnung läßt ſich demnach auch ſo auslegen, daß der Realunterricht auf der Unterſtufe noch nicht als vollberechtigt anerkannt ſei, und die Anhänger der Regulative werden dies wahrſcheinlich auch gethan haben. Jedenfalls iſt hier abermals eine dunkle Stelle und ſomit eine Lücke im Rechtsboden der Realien. (Eine weiter unten zu erwähnende Regierungsverfügung beſtätigt dieſe Auffaſſung.)

An einer dritten Stelle liegt eine ſolche Lücke offen am Tage. Auf der Mittelſtufe aller Schulen wird im Realunterricht die Benutzung eines Wiederholungsbuches (Leitfadens) ausdrücklich verſagt. Beim Religionsunterricht dagegen iſt auf dieſer Stufe ein ſolches Lern-Hülfsmittel geſtattet. Warum wird dasſelbe nun bei den Realfächern verboten? Iſt es in dem einen fachunterrichtlichen Fache nützlich und darum nötig, ſo wird es doch auch bei den beiden andern fachunterrichtlichen Fächern nötig ſein. Ohne ein ſolches Lern-Hülfsmittel kann der Realunterricht unmöglich das leiſten, was er mit dieſer Hülfe zu leiſten vermag. Bleibt aber die Mittelſtufe in den Leiſtungen zurück, ſo übt dies natürlich auch ſeinen Einfluß auf die Oberſtufe. Warum nun im Gebrauch der Wiederholungsbücher die auffällige Scheidung zwiſchen dem Religionsunterricht und den Realfächern? Sieht es nicht ſo aus, als lege die Schulbehörde keinen beſonderen Wert darauf, ob die für den Realunterricht angeſetzte Zeit wirklich voll ausgenutzt werde? Da merken wir, was es zu bedeuten hat, daß in der Aufzählung der Lehrfächer die Realien nicht beim Religionsunterricht, ſondern hinten als Anhang genannt ſind.

Denſelben Mangel, alſo dieſelbe Lücke im Rechtsboden der Realien, treffen wir in den ein- und zweiklaſſigen Schulen auch auf der Oberſtufe. Ein Wiederholungsbuch darf hier nicht gebraucht werden;

auf der Oberſtufe der drei- und mehrklaſſigen Schulen iſt es dagegen geſtattet. In einer Regierungsverfügung v. J. 1876 wird dieſe Bevorzugung der vielklaſſigen Schulen damit begründet, daß hier das realiſtiſche Lehrpenſum *umfangreicher* ſei. Eine ſonderbare Begründung! Gewiß haben die vielklaſſigen Schulen ein umfangreicheres Penſum zu übernehmen als die wenigklaſſigen, ebenſo die höheren Stufen ein umfangreicheres als die unteren. Nun muß aber das Stoffquantum überall, bei allen Stufen und allen Schularten, der Lernkraft der Schüler genau *angemeſſen* ſein, nicht höher, nicht niedriger. Iſt das der Fall, ſo wird dann das kleine Penſum den betreffenden Schülern doch ebenſo viele Mühe koſten, als das größere den dortigen Schülern; mit andern Worten: das Verhältnis zwiſchen Arbeitslaſt und Lernkraft muß überall und immer das *gleiche* ſein, wie verſchieden auch der Umfang der Penſen ſein mag. Dieſe Gleichheit (nämlich zwiſchen Aufgabe und Kraft) entſcheidet auch über die Frage vom Wiederholungs-Hülfsbuche; dieſe Frage muß eben für alle Stufen und Schularten *gleich* beantwortet werden. Iſt in einem Lehrfache *überhaupt* ein ſolches Lern-Hülfsmittel nützlich, ſo iſt es für jede Stufe und Schulart nützlich, — falls nicht irgendwo ein beſonderes Hindernis in den Weg tritt, z. B. auf der Fibelſtufe. Mit dem Stoffquantum hat die Frage vom Lern-Hülfsbuche ſchlechterdings nichts zu thun. Wäre ja einmal, etwa auf der Oberſtufe einer vielklaſſigen Schule, das Lehrpenſum ſo umfangreich gegriffen, daß es die Lernkraft der Schüler überſtiege, ſo läßt ſich daraus vernünftigerweiſe nichts anderes folgern, als daß es vermindert werden muß. Nach dieſer Verminderung bliebe dann aber ein Wiederholungsbuch dennoch nötig, weil es überhaupt, unter allen Umſtänden nötig iſt. Wird nun gar den wenigklaſſigen Schulen ein ſolches Lernmittel verweigert, ſo heißt das einen doppelten Fehler begehen. Hier kommt auch in Betracht, daß dem Lehrer weniger Zeit zu Gebote ſteht. Würden ſchon die vielklaſſigen Schulen, wo der Lehrer mehr Zeit hat, ohne ein Wiederholungsbuch weniger leiſten als mit einem ſolchen, ſo muß bei den wenigklaſſigen Schulen, wenn ſie das geeignete Lern-Hülfsmittel entbehren ſollen, die Verminderung der Leiſtungen noch ſchlimmer werden. Wie den Lehrern dieſer Schulen dabei zu Mute ſein wird, wollen wir nicht einmal rechnen. Hält man noch daneben, daß im bibliſchen Geſchichtsunterricht den wenigklaſſigen Schulen ein Wiederholungsbuch geſtattet iſt, ſelbſt ſchon auf der Mittelſtufe (in Elſaß-Lothringen und andern Gegenden ſogar auf der Unterſtufe): ſo tritt die Zurückſetzung der Realien vollends grell in die Augen.

Die erwähnte Regierungsverfügung, welche aus dem größeren oder geringeren Umfang des Lehrpenſums auf die Notwendigkeit oder Nicht-

notwendigkeit eines Wiederholungsbuches ſchließt, hat aber noch eine andere bedenkliche Seite. Wer der Quantität des Lehrſtoffes ſo viel Gewicht beilegt, der ſcheint den Hauptzweck des Lernens im Kenntniserwerb zu ſuchen. Im erziehenden Unterricht handelt es ſich aber bei jedem Fache nicht bloß um Kenntniſſe, ſondern noch um etwas anderes, Höheres, nämlich um Bildung an dieſem Stoffe, und wiederum nicht bloß um Bildung, ſondern um etwas noch Wertvolleres, nämlich um Erziehung zur Selbſtthätigkeit und zu ſelbſtändigem Lernen, und wiederum nicht bloß um alles dieſes, ſofern es das einzelne Fach für ſich angeht, ſondern auch darum, daß die in dem betreffenden Stoffe liegende Bildungskraft auch den andern Lehrgegenſtänden, namentlich der Sprachſchulung möglichſt zu gute komme. Nun ſind aber alle über den Erkenntniserwerb hinausgehenden Ziele völlig unabhängig von dem Quantum des Lehrſtoffes; ſie gelten für alle Stufen und für alle Schularten und zwar überall mit dem nämlichen, dem ganzen Gewicht. Mag eine Stufe auch ein höchſt unanſehnliches Lehrſtoffquantum haben und daher der Kenntniserwerb gar gering ſcheinen, ſo ſteht ſie doch im Blick auf die anderen Lehraufgaben den höhern Stufen an Würde gleich. Dieſe anderen Ziele ſprechen alſo alleſamt mit bei der Frage vom Lern-Hülfsmittel, während das Stoffquantum, wie wir ſehen, gar nichts mitzuſprechen hat. Wenn nun ſchon um des bloßen Kenntniserwerbs willen für alle Stufen und Schulen ein Wiederholungsbuch nötig iſt, wieviel mehr dann, wenn auch die übrigen Ziele gelten ſollen. Noch mehr: die verſchiedenen Stufen und Schulen haben aber nicht etwa nur den gleichen Anſpruch auf geeignete Lern-Hülfsmittel, ſondern es verhält ſich gerade umgekehrt, als die Regierungsvorſchriften annehmen; denn den wenigklaſſigen Schulen giebt ihre ganze Lage, zumal im Blick auf das wertvolle ſelbſtändige Lernen, mehr Recht auf ein Hülfsbuch als den vielklaſſigen; und wenn es ſich um die Ausnutzung des Realſtoffes für die Sprachbildung handelt, dann ſind gerade die unteren Stufen die wichtigſten, und ſie dürfen alſo eher ein dazu geeignetes Lern-Hülfsmittel fordern als die Oberſtufe. Doch trotz alledem und alledem — die ein- und zweiklaſſigen Schulen ſollen ihre Aufgabe im Realunterricht ohne werkzeugliche Hülfe löſen. Sieht das ſo aus — ſo muß man auch hier wieder fragen, — als ob die Schulbehörde dem realiſtiſchen Bildungsgewinn in dieſen Schulen einen ſonderlichen Wert beilege?

So ſteht es um die geſetzliche Berechtigung der Realien in den preußiſchen Volksſchulen:

bei der Aufzählung der Lehrfächer ſind ſie von ihrer richtigen Stelle weggerückt und in den Anhang verwieſen — als Nebenfächer;

auf der Unterſtufe verſchwindet ihr Name im Lehrplan;

auf der Mittelſtufe aller Schulen wird ihnen das benötigte Wiederholungsbuch verweigert, während doch der Religionsunterricht ein ſolches beſitzt;

in den ein- und zweiklaſſigen Schulen wird ihnen auch auf der Oberſtufe das Lern-Hülfsbuch verſagt, ſo daß alſo lediglich auf der Oberſtufe der vielklaſſigen Schulen die Realfächer neben dem Religionsunterricht als gleichberechtigt gelten.

Natürlich hat dieſe Einengung des Realunterrichts im Schulbetrieb auch nicht ohne Folgen für ihren Kredit bleiben können. Werfen wir auch darauf einen Blick. Zuvor muß ich jedoch die Leſer auf etwas aufmerkſam machen.

Die Einführung eines ſelbſtändigen Realunterrichts unter dem Miniſterium Falk war mit einem gewiſſen geſetzgeberiſchen Machtdrucke geſchehen. Die zahlreichen Anhänger der abgeſchafften Stiehlſchen Regulative ſtanden dieſer Neuerung mit viel Bedenken und Kopfſchütteln gegenüber; ſie waren zurückgedrängt, nicht durch Belehrung gewonnen. Die bisherige theoretiſche Verteidigung der Realien hatte ſich als unzulänglich bewieſen. Was nun zu einer Zeit durch bloßes Machtgebot angeordnet werden kann, das kann zu anderer Zeit auch wieder durch Machtgebot beſeitigt werden. Daraus erwuchs für alle Freunde der geſchehenen Reform eine beſtimmte taktiſche Aufgabe. Sollten die neuen Lehrfächer ungeſtört ſich einleben, ſollten ſie feſt Wurzel faſſen, dann mußte der Schulbehörde alles daran gelegen ſein, nunmehr die gegneriſchen Befürchtungen auf praktiſchem Wege zu widerlegen, d. i. durch die Leiſtungen der Schüler zu beweiſen, daß der ſelbſtändige Realunterricht wirklich eine Wohlthat ſei. Was für Leiſtungen gehören aber zu dieſem Beweiſe? Offenbar nicht bloß dies, daß in den Realfächern ein achtbares Maß nützlicher Kenntniſſe aufgewieſen werden könnte; das wäre ohnehin kaum die Hälfte der zu löſenden Aufgabe. Hinſichtlich der andern Hälfte, der eigentlichen Bildung, müßte die taktiſche Hauptſorge ſich darauf richten, zeigen zu können, daß diejenigen alten Lehrfächer, welche durch die neuen Fächer Zeit verloren hatten — alſo namentlich der Sprachunterricht — nicht nur nichts eingebüßt, ſondern vielmehr gewonnen hätten; in Summa: daß die Geſamtbildung eine gehobene ſei. Das eben, und nichts Geringeres, hatte Comenius bei ſeiner Empfehlung des Realunterrichts im Sinne gehabt.

Solche Leiſtungen erfordern aber auch beſtimmte Vorbedingungen; insbeſondere dieſe zwei: richtiges Lehrverfahren und zweckmäßige Lern-Hülfsbücher. Was das richtige Lehrverfahren betrifft, ſo durfte

dies bei den Lehrern im wesentlichen als bekannt vorausgesetzt werden. Denn die vaterländische Geschichte brauchte nur dem Wege der biblischen Geschichte zu folgen, die seit langem in selbständigem Betrieb war; und in der Naturkunde wußte man seit Pestalozzi, daß hier alles Lernen auf unmittelbarer sinnlicher Anschauung ruhen muß. Fehlte nun irgendwo im Lehrverfahren etwas, so war das nur ein Mangel der einzelnen Lehrperson. — Wie stand und steht es aber mit den benötigten Lern-Hülfsmitteln? Die maßgebenden Schuloberen, die bekanntlich fast ausnahmslos niemals in der Volksschule gearbeitet haben, wußten selber keinen andern Rat, als den man in den höheren Schulen erfahren kann, und wollten auch von denen, welche von Berufs wegen sich mit dieser speciellen Frage ernstlich beschäftigt hatten, keinen Rat annehmen. (Vgl. meine Abhandlungen über den Realunterricht, Ev. Schulbl. 1872, S. 3 ff. 73 ff. Ges. Schr. IV. S. 16 ff.) Den ein- und zweiklassigen Schulen wurde ein Wiederholungs-Hülfsbuch auf allen Stufen verboten, ebenso den unteren Stufen vielklassiger Schulen; nur allein da, wo es am wenigsten nötig gewesen wäre, — auf der Oberstufe dieser Schulen — wurde ein solches Hülfsmittel gestattet, und dieses einzig erlaubte — ein auszugartiger Leitfaden — war seiner Form nach unzweckmäßig, ein bloßer Notbehelf.

Konnten nun die hinsichtlich der werkzeuglichen Hülfen so mangelhaft ausgerüsteten Schulen imstande sein, die oben bezeichnete Beweis-Aufgabe zu lösen, d. i. durch ihre Leistungen die Anhänger der Regulative von der Berechtigung des Realunterrichts zu überzeugen? Sind denn geschulte Reiter, welche keine Pferde haben, wirkliche Kavallerie? und können geschulte Kanoniere, denen die Kanonen fehlen, die Werke der Artillerie verrichten? In ähnlicher Lage befanden sich die Schulen. Mochten die Lehrer den besten Willen haben, so war es ihnen doch unmöglich gemacht, die Realien-Gegner auf praktischem Wege zu widerlegen. Nicht einmal innerhalb des einzelnen Realfaches für sich konnte das Wünschenswerte geleistet werden, namentlich in den so stiefmütterlich behandelten ein- und zweiklassigen Schulen; an einen vollen Ersatz für den Ausfall, den andere Lehrfächer erlitten hatten, war ebensowenig zu denken, zumal im Sprachunterricht; und vollends nicht an eine Steigerung der sprachlichen Leistungen, — wie ich oben des näheren gezeigt habe.

Die Anhänger der Regulative hätten blind sein müssen, wenn ihnen die mehrfachen Mängel in den Schulleistungen entgangen wären; sie sind ihnen auch nicht entgangen. Man kann ihnen darum nicht zumuten, daß sie sich für widerlegt halten sollen. Sie sind übrigens billigdenkend genug, nicht die Lehrer dafür verantwortlich zu machen; freilich suchen sie

den Grund auch nicht da, wo er wirklich liegt, in der Ratloſigkeit der Schulbehörde, ſondern — in den Realien, die doch am unſchuldigſten ſind.

Einige jener Mängel ſcheinen den Schuloberen allmählich gleichfalls bemerklich geworden zu ſein, und zwar nicht bloß in den ein- und zweiklaſſigen Schulen, ſondern auch in den vielklaſſigen. Vor mir liegt die Verfügung einer Königl. Regierung vom Jahre 1892. In derſelben wird u. a. beſtimmt:

> In denjenigen Volksſchulen, in welchen (bei wöchentlich 32 Lehrſtunden) bisher auf den naturkundlichen Unterricht der Oberſtufe wöchentlich vier Stunden verwendet werden, iſt die Zahl dieſer Stunden auf drei zu beſchränken; die dadurch frei werdende Stunde fällt dem Deutſchunterricht zu.

Ferner (das 3. Schuljahr in allen Schulen betreffend):

> Der für die Kinder des 3. Schuljahres in den Lehrplänen angeſetzte beſondere Unterricht in der Geſchichte, Geographie und der Naturkunde kommt fortan in Wegfall.
>
> An Stelle der Geographie und Naturkunde tritt heimatskundlicher Anſchauungsunterricht, — mit wöchentlich zwei Stunden.
>
> Der Geſchichtsunterricht im 3. Schuljahre beſchränkt ſich auf die im (ſprachlichen) Leſebuche enthaltenen geſchichtlichen Erzählungen; er wird daher mit dem Leſeunterricht verſchmolzen, und dieſem Unterrichte fallen die bisher für Geſchichte im 3. Schuljahr verwendeten Unterrichtsſtunden zu.

Da haben wir den Anfang der Folgewirkungen vor Augen, womit die Verſagung der richtigen Lern-Hülfsmittel den Realunterricht bedroht. Von ſeinem Rechtsboden, der ohnehin nicht vollſtändig war, iſt bereits ein weiteres Stück abgebröckelt. Daß der Schulbehörde von den mancherlei Rückſtänden des bisherigen Unterrichtsbetriebs endlich etwas merkbar wurde, dazu dürfte man ihr wohl gratulieren; allein was hilft die Entdeckung eines Übels, wenn man ſeine Urſache nicht kennt oder dieſelbe gar an einer verkehrten Stelle ſucht. Die Behörde ſucht die Schuld der Mängel des realiſtiſchen und ſprachlichen Lernens nicht da, wo ſie wirklich liegt, in ihren eigenen verkehrten Lehranweiſungen, ſondern in den unſchuldigen Realien. Dieſe müſſen dafür büßen. Durch die angeordnete Änderung im 3. Schuljahre wird ja wohl in den Leſe-Leiſtungen ein wenig gebeſſert werden, allein der verkürzte Realunterricht kann nun auf den folgenden Stufen noch weniger leiſten als bisher. Da werden denn dort die Klagen

über unzulängliche Erfolge ſich ſteigern, und im Sprachunterricht ſich nicht nennenswert mindern, weil ja doch nach wie vor in beiden Gebieten das allein richtige Lern-Hülfsmittel von unten bis oben fehlt. So ſteht alſo in Ausſicht, daß nach etlicher Zeit der Abbröckelungsprozeß weiter fortſchreitet. Geſetzt aber auch, das geſchähe nicht, ſo iſt und bleibt der Realunterricht, ſolange die Schuloberen nicht einſichtiger werden, für die Schulen ein Schmerzenskind, das ihnen viele Mühe macht, aber — ohne ſeine Schuld — wenig Freude. Ganz beſonders gilt dies von den ein- und zweiklaſſigen Schulen, die, wenn ſie von unten bis oben die richtigen Lern-Hülfsmittel beſäßen, wahrſcheinlich noch augenfälliger als die vielklaſſigen Schulen den praktiſchen Beweis liefern würden, daß Comenius mit ſeiner Empfehlung der Realien recht gehabt hat. Jetzt muß dieſen Lehrern, da ihnen ſogar auf der Oberſtufe die benötigten Hülfsbücher verweigert werden, der Realunterricht mehr eine Laſt als eine Luſt ſein; und wenn ihnen nicht zufällig ein Kreis-Schulinſpektor zur Seite ſteht, der die Mißgriffe der Oberbehörde einigermaßen erträglich zu machen weiß, dann ſind dieſe Armen gar übel gebettet. Haben die wenigklaſſigen (ländlichen) Schulen doch ohnehin unter viel ungegründeter Mißachtung zu leiden, die ſelbſt im Landtage laut wird und unwiderſprochen bleibt. Es wäre daher nicht zu verwundern, wenn im Kreiſe dieſer Lehrer ſelbſt diejenigen, welche eifrige Freunde der Realien ſind, ſchließlich in die Verzweiflungsklage ausbrächen: will man uns nicht die benötigten Lern-Hülfsmittel gewähren, dann wünſchen wir in dieſen Fächern lieber die Regulativ-Beſtimmungen zurück. Und wäre der Weg von der jetzigen Ordnung bis dahin wirklich ſo ſehr weit? Bedenkt man, wie beharrlich die Schulbehörde den ein- und zweiklaſſigen Schulen die unentbehrlichen realiſtiſchen Lernhülfen verweigert, ſo kann man in der That ſich ſchwer des Eindrucks erwehren, es werde bloß auf das allgemeine Lautwerden jenes Verzweiflungswunſches gewartet, um denſelben ſofort bereitwilligſt zu erfüllen.

So die Geſchichte des Realunterrichts ſeit 1872. Wie der Leſer ſieht, iſt es für die meiſten Schulen und ihre Lehrer ein Stück Leidensgeſchichte geweſen, bei der die maßgebenden Umſtände vorderhand auch keine Beſſerung erhoffen laſſen. Doch wie bedauerlich auch die Stellung der Schuloberen in dieſer Angelegenheit ſein mag, ſo liegt doch noch etwas anderes vor, was für mein Gefühl noch weit betrübender iſt. Die Lehrer an den vielklaſſigen Schulen, denen der Gebrauch eines realiſtiſchen Leitfadens geſtattet wird, ſcheinen zumeiſt mit ihrer Lage zufrieden zu ſein; dieſe Befriedigung ſei ihnen gegönnt, obwohl ich an ihrer Stelle anderer Anſicht ſein würde. Nun wiſſen ſie doch, daß ihre Kollegen in den ein-

und zweiklaſſigen Schulen, die ſich ohne jedes Lern-Hülfsbuch behelfen ſollen, in übler Lage ſind. Da läge es doch nahe, daß ſie, die begünſtigten, dieſen zurückgeſetzten Kollegen durch Beſprechung der Frage in der Preſſe und in den größeren Verſammlungen, ſowie durch Eingaben an die Behörden zu Hülfe kämen, damit auch *ihnen* die benötigten Lernmittel zu teil würden. Dieſe Hülfe wäre um ſo wünſchenswerter, da eine Fürſprache von zweiter Seite in der Regel wirkſamer zu ſein pflegt als die Stimme des direkt Beteiligten; jedenfalls würde die letztere dadurch mehr Gewicht erhalten. Von einer ſolchen werkthätigen kollegialiſchen Teilnahme aus jenen Kreiſen iſt mir aber in der Preſſe bis jetzt nichts zu Geſicht gekommen. Das geht über meinen Verſtand. Doch der Mangel einer thätigen Mitſorge iſt nicht einmal das einzige, worüber die bedrückten Lehrer der wenigklaſſigen Schulen zu klagen haben. Findet ſich jemand, der ſich redlich und in langjähriger Arbeit bemüht, dieſen Zurückgeſetzten aus ihrer bedrängten Lage heraus und dem Realunterricht überall zu ſeinem vollen Recht zu verhelfen — wie Schreiber dieſes es gethan hat — dann eilen gerade aus den begünſtigten Lehrerkreiſen ihrer nicht wenige herbei, um ſeinen Bemühungen den Weg zu verlegen, und ſo werden denn die Schulaberen in ihren verkehrten Anſichten beſtärkt. Wir ſehen, die Leidensgeſchichte des Realunterrichts hat viele betrübende Seiten und darunter auch ſolche, bei denen der Lehrerſtand ſelber mit verſchuldet iſt, — gerade wie bei der Leidensgeſchichte der Volksſchule überhaupt.

Nach dieſem geſchichtlichen Rückblick muß ſich uns die Frage aufdrängen, worin es denn ſeinen eigentlichen, tieferen *Grund* habe, daß der ſchon vor mehr als zwei Jahrhunderten von Comenius für alle Schulen angelegentlich empfahlene Realunterricht trotz dieſer langen Zeit doch noch immer ſo überaus ſchwer zu ſeiner Vollberechtigung gelangen kann. Auf unſere preußiſche Unterrichtsgeſetzgebung angewandt, würde die Frage genauer lauten: *Wie iſt es zu erklären*, daß, als vor zwei Jahrzehnten unter dem Miniſterium Falk den Realien die Schulthür geöffnet werden ſollte, dies doch in Wahrheit nur halbwegs geſchah; daß ferner dieſe Lehrfächer ſeitdem nicht nur nicht an Terrain gewannen, ſondern vielmehr *verloren* haben; daß überdies dieſelben in den meiſten Schulen, nämlich in den ein- und zweiklaſſigen, den betreffenden Lehrern — ganz in Widerſpruch mit Comenius' Intention — wie eine *drückende* Laſt vorkommen und vorkommen müſſen. Die angeführten Thatſachen machen das Bedürfnis einer näheren Aufklärung vollends fühlbar, wenn man daneben hält, daß bei dem heurigen 300jährigen Jubiläum des großen Didaktikers alle Feſtredner einſtimmig es als eins ſeiner Haupt-

verdienſte hervorheben, auf die Notwendigkeit eines vollberechtigten Realunterrichts, und zwar für alle Schulen und für alle Stufen, hingewieſen zu haben. Der hartnäckige Widerſtand, den dieſer didaktiſche Gedanke je und je gefunden hat und noch immer findet, und die außerordentliche Langſamkeit ſeiner praktiſchen Durchführung haben offenbar etwas recht Auffallendes, ja Rätſelhaftes an ſich. Auf dem ganzen pädagogiſchen Gebiete dürfte es kaum eine zweite Idee geben, deren Anerkennung ſo überaus langſam von ſtatten gegangen iſt. In der That, es kommt einem faſt vor, als ſei hier eine geheimnisvolle, faſt zauberhafte Gegenwirkung im Spiele geweſen und noch im Spiele. Und doch iſt alles ſehr natürlich zugegangen. Das Wie läßt ſich auch unſchwer finden. Diejenigen freilich, welche ſofort mit Volksverſammlungs-Ausdrücken wie „Reaktion“ und dgl. bei der Hand ſind und damit etwas Sonderliches zu ſagen meinen, die zeigen dadurch nur, daß ſie über die Frage niemals ernſtlich nachgedacht haben und daher lieber nicht mitſprechen ſollten.

Die nähere Unterſuchung wird ergeben, daß der letzte, eigentliche Grund in einem beſtimmten, rein ſachlichen Irrtum liegt, zu dem dann auf dem Volksſchulgebiete noch ein ebenſo rein ſachlicher Nebenfaktor tritt, der aber die natürliche Folge jenes Hauptfaktors iſt.

Als in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts der von Comenius empfohlene Realunterricht zuerſt wieder ernſtlich zur Sprache kam, da geſchah dies bekanntlich zunächſt auf dem Gebiete der höhern Schulen. Seine damaligen Fürſprecher hatten aber den Comeniusſchen Gedanken leider nicht in ſeinem ganzen Umfange, ſondern eigentlich nur zur Hälfte erfaßt, wenigſtens heben ſie nur dieſe Hälfte deutlich hervor. Sie ſchätzten nämlich die pädagogiſche Bedeutung der Realfächer (wie der übrigen Lehrfächer) nur nach dem, was jedes für ſich nützt, alſo nach ſeinem Eigenwert — gerade wie dies auch ihre Gegner, die ſog. „Humaniſten“ thaten. Dieſer Nutzen allein, wie anſehnlich er auch ſein mag, entſcheidet aber nicht über die Berechtigung eines Lehrfaches im erziehenden Unterricht; vielmehr kommt auch noch in Betracht, ob er um der andern Fächer willen, alſo zur Hebung und Geſundheit der Geſamtbildung unentbehrlich iſt. Wir ſtoßen hier auf den Unterſchied zwiſchen Empirie und Theorie, zwiſchen „handwerklicher“ und wiſſenſchaftlicher Anſchauung vom Lehrplan. Bei Comenius waren beide Geſichtspunkte vereinigt; er hatte den bloß empiriſtiſchen Standpunkt überwunden und beſaß bereits die Anfänge einer Theorie des Lehrplans. Jenen „Realiſten“ ſcheint dies entgangen zu ſein, wenigſtens machten ſie nur den erſten Geſichtspunkt, den Eigenwert der Realien, geltend. Es zeigt ſich dies ſchon darin, daß ſie den Nutzen der Realien, zumal der Naturkunde, für die Gewerbe-

treibenden hervorhoben, und darum für den höhern Gewerbeſtand an Stelle der Gymnaſien beſondere Schulen verlangten. Dieſe Forderung war an ſich ganz richtig; allein die gewünſchten beſonderen Schulen waren nicht bloß darum nötig, weil in den Gymnaſien die Realien fehlten, ſondern ſchon ohnehin, aus anderen Gründen; und die Realien waren nicht bloß in dieſen neuen Schulen unentbehrlich, ſondern auch in den Gymnaſien, und nicht bloß in den höhern Schulen, ſondern auch in den Volksſchulen; und endlich war der Realunterricht nicht erſt in der Neuzeit, wegen der vermehrten Entdeckungen in der Naturkunde, nötig geworden, ſondern wäre vielmehr von je her nötig geweſen. Hätten die damaligen „Realiſten" den Gedanken ihres Meiſters ganz begriffen, ſo würden ſie nicht ſo einſeitig für eine beſondere Art von Schulen ſich intereſſiert, ſondern ſich bemüht haben, die Unentbehrlichkeit der Realien für alle Schularten darzuthun. Sie machten ſich ihre Aufgabe zu leicht. War die Hauptſache erreicht, ſo würde ſie auch den Gymnaſien und den Volksſchulen zu gute gekommen ſein; und die beſonderen Schulen für den höhern Gewerbeſtand würden ſich durch die Aufhellung der Theorie des Lehrplans ſo zu ſagen von ſelber gefunden haben. Wurden dagegen dieſe beſonderen Schulen errichtet, ohne daß die Hauptfrage ausgemacht war, ſo blieben die Gymnaſien und Volksſchulen von dieſer Reform unberührt, als ginge dieſelbe ſie nicht an. Für die Realienfrage bedeutet das alſo nicht Klärung, ſondern vielmehr Trübung und Behinderung. — Die Einſeitigkeit der damaligen „Realiſten" trat vollends dadurch klar zu Tage, daß für die neue Schulart der Name „Realſchule" in Gebrauch kam. Sind die Realien in allen Schulen unentbehrlich, wie kann dann eine einzelne Schulart von dieſen Lehrfächern, die allen gemeinſam ſind, ihre geſonderte Benennung hernehmen? Der Name „Realſchule" bedeutet ſomit eine abermalige Trübung und Verwirrung der Realienfrage. Was für Mißſtände ſich für dieſe Schule ſelbſt daran gehängt haben, wollen wir hier übergehen.

Im Verlauf der Zeit ſind die gewünſchten Realſchulen (höhere Bürgerſchulen u. ſ. w.) allgemein zuſtande gekommen; auch die Gymnaſien nahmen allmählich die Realfächer in ihren Lehrplan auf. Das alles aber geſchah eigentlich nur vom Standpunkte des Empirismus, nicht in Comenius' Sinne, d. i. nicht im Sinne einer bewußten Theorie des Lehrplans, wonach die Lehrgegenſtände ein organiſches Geglieder bilden müſſen. Daher erklärt es ſich auch, warum jene beiden Gegenſätze, der ſog. „Realismus" und der ſog. „Humanismus", bis auf den heutigen Tag nicht zu einer vollen Verſtändigung gelangen können, wie der andauernde Streit über Lehrplan und Einrichtung der höheren Schulen zeigt.

Beide Teile leiden eben unbewußt immer noch an ihrem alten empiristischen Fehler, daß sie die Lehrgegenstände nur nach ihrem Eigenwerte würdigen. Daher erklärt es sich auch, warum diese Lösung der Realienfrage auf dem höhern Schulgebiete, weil sie eigentlich nur eine halbe Lösung war, dem Volksschulwesen so wenig zu gute gekommen ist. Aber es erklärt sich noch mehr.

Als unter dem Ministerium Falk der Realunterricht endlich auch in den Volksschul-Lehrplan aufgenommen wurde, da geschah dies doch nur vom Standpunkte des traditionellen, empiristischen „Realismus", nicht im Comeniusschen Vollsinne. Das war auch kaum anders möglich. Auch auf dem Volksschulgebiete hatten die meisten Fürsprecher der Realien dieselben nur in jenem Halbsinne, nur im Blick auf den Eigenwert, empfohlen. Ein deutliches Kennzeichen, daß es sich so verhält, liegt darin, daß die betreffenden Schriften und Aufsätze ganz besonders auf die „Anforderungen der Jetztzeit", auf die „Bedürfnisse der Gegenwart", auf die „gewaltigen Fortschritte der Naturwissenschaften" ꝛc. hinzuweisen pflegen. Wer aus einem bloß zufälligen Grunde so viel Wesens macht, der schwächt damit die Hauptgründe ab, lenkt den Blick von ihnen weg; ja er zeigt, daß er die entscheidenden Gründe der Realienfrage gar nicht kennt, denn diese müssen darthun können, daß der Realunterricht von je her nötig gewesen wäre. War zwar auf dem Volksschulgebiete die Theorie des Lehrverfahrens weiter vorgeschritten, als bei den höhern Schulen, so blieb die Theorie des Lehrplans doch auch dort immer eine schwache Partie, und speciell die Realienfrage ist im Vollsinne ihres Urhebers bisher in der Volksschul-Methodik ebensowenig ernstlich durchgesprochen worden als in der der höhern Schulen — aus dem einfachen Grunde, weil sie niemals in diesem Vollsinne gestellt wurde, denn die wenigen Stimmen, welche sie so anfaßten, konnten sich nicht zu Gehör bringen. War nun die Falksche Einführung der Realfächer nur aus dem Halb-Begriff des traditionellen „Realismus" hervorgegangen, so ist es bei der Eigenartigkeit der Volksschulverhältnisse — (besondere Lehrbedürfnisse der unteren Stufen, finanzielle Beengungen, Oberleitung durch solche Beamte, die nicht in der Volksschule gearbeitet haben und vermöge ihres Bildungsganges den höhern Schulen und den dortigen Ansichten näher stehen u. s. w.) — beinahe selbstverständlich, daß sogar dieser Halb-Gedanke nur unvollständig zur praktischen Ausführung kam.

Da haben wir den tieferen Hauptgrund der Mängel, woran die behördlichen Vorschriften über den Realunterricht leiden: es ist der unzulängliche Begriff von der Bildungsaufgabe der Realfächer. Es

wird ſich das noch deutlicher zeigen, wenn wir jetzt auch den Blick auf den mitwirkenden Nebenfaktor richten.

Iſt das Bildungsziel der Realien feſtgeſtellt und darf das Lehrverfahren im weſentlichen als bekannt vorausgeſetzt werden, ſo handelt es ſich noch darum, wie die Lern-Hülfsmittel beſchaffen ſein müſſen. Es leuchtet ſofort ein, daß es bei dieſer Frage einen großen Unterſchied macht, ob man, wie der empiriſtiſche „Realismus" es thut, das Lehrziel auf den Kenntnis- und Bildungserwerb innerhalb des einzelnen Faches beſchränkt, oder ob man, wie Comenius und die Theorie des Lehrplans verlangen, die in jedem Lehrfache liegende Bildungskraft auch für die anderen Fächer, und namentlich für die Sprachſchulung, voll ausnutzen will. Daß im letzteren Falle die Lern-Hülfsmittel weſentlich anderer Art ſein müſſen als dort, und eine reifliche Überlegung erfordern, liegt ebenfalls auf der Hand. Man kann in der That ſagen: Die Realienfrage ſpitzt ſich bei der Volksſchule zuletzt in die Unterfrage von den Lern-Hülfsmitteln zu. Man denke an einen Jäger ohne Flinte und an einen Eisläufer ohne Schlittſchuhe. Die traditionellen „Realiſten", zumal in den höhern Schulen, brauchten ſich über das Lern-Hülfsbuch nicht den Kopf zu zerbrechen. Die Profeſſoren auf den Univerſitäten hatten ihnen den Weg gewieſen: dieſe pflegten den Studenten teils zur Vorbereitung, teils zur Wiederholung irgend ein kurzes Kompendium ihrer Wiſſenſchaft zu empfehlen. Die Lehrer der höheren Schulen machten das nach; ſie hatten als Studenten dieſes Hülfsmittel ja ſelbſt erprobt. Und in der That, für ihr beſchränktes Bildungsziel ſchien der kompendiariſche Leitfaden auszureichen, zumal auf den höheren Stufen; für die Elementarſtufen brauchten ſie ja nicht zu ſorgen, und was einem Comenius weiter am Herzen gelegen hatte, davon ſtand nichts in ihrer akademiſchen Pädagogik. Die Lernmittelfrage war abgemacht.

Die „Realiſten" auf dem Volksſchulgebiet übernahmen reſpektvoll mit jenem beſchränkten Lehrziele auch dieſes traditionelle Lern-Hülfsmittel, — in der gutmütigen Meinung, was in den vornehmen Schulen gut heiße, das müſſe doch auch für die Volksſchule das beſte ſein. Steckt nun darin ein Irrtum, ſo iſt ihr eigener Kopf daran nicht ſchuld, denn ſie waren treugläubig der „höhern" Pädagogik gefolgt und hatten auf ſelbſtändiges Denken verzichtet. Übrigens erwies ſich der kompendiariſche Leitfaden, nachdem er für den Volksſchulbedarf angemeſſen verkleinert war, wenigſtens auf der Oberſtufe leidlich brauchbar — nämlich nach ihrer Anſicht und für den gemeinten beſchränkten Zweck, für das rein ſachliche Lernen. (Ohne ein beigegebenes Frageheft reicht er dort auch für den beſchränkten Zweck nicht einmal aus.) Auf der Mittelſtufe und vollends auf der

Unterſtufe wollte dieſes „akademiſche“ Lernmittel freilich nicht paſſen; allein kluge Leute wiſſen bald Rat: man ließ die Stelle leer. Mochte man ſich nun einbilden, es ſei alles in Ordnung: der wohlfeile Rat, ſamt dem blinden Nachäffen der höhern Schulen, iſt dem Realunterricht teuer zu ſtehen gekommen, — wie die Geſchichte ſeit 1872 gezeigt hat. Nach Gerechtigkeit: die Realien wie alle Lehrfächer wollen nun einmal nach ihrem ganzen Bildungswerte behandelt ſein; die Natur der Dinge läßt nicht mit ſich accordieren.

Die Aufhellung der Hülfsbuchfrage wurde außerdem dadurch erſchwert, daß die Leitfaden-Anhänger nicht einmal den Begriff des Leitfadens völlig klargeſtellt hatten. Was das zu bedeuten hat, wird ſich bald zeigen. Als der kompendiariſche Leitfaden an den Univerſitäten auf die Welt kam und ſpäter beim Realunterricht auch in die höheren Schulen überging, galt derſelbe einerſeits als Lehrbuch (zur Vorbereitung), andrerſeits als Lernbuch (zur Wiederholung). Wie nun, — betrachten ſeine Anhänger unter den Volksſchullehrern denſelben ebenfalls ſo, oder aber nur als Wiederholungs-Hülfsmittel? Dieſe Frage iſt gleichbedeutend mit der andern: Soll die Anſchauungs- und tiefere Erkenntnisvermittelung lediglich durch das mündliche Lehrwort geſchehen, oder iſt dabei die Hülfe eines Buches wünſchenswert? Wer ſich für erſteres, für das Vorrecht des mündlichen Lehrwortes entſcheidet, der erklärt damit, daß im Sachunterricht ein Buch nur zum Zwecke der Wiederholung zuläſſig ſei. Nach meiner Anſicht kann auf dem Boden des Peſtalozziſchen Anſchauungsprincips auch von keiner anderen Entſcheidung die Rede ſein. Da nun dieſe Leitfaden-Anhänger ſich ohne Zweifel zum Peſtalozziſchen Anſchauungsprincip bekennen, ſo müßte ich annehmen, daß ſie ebenfalls dieſer Anſicht ſind. Iſt das wirklich der Fall? Eine beſondere Unterſuchung oder Verhandlung zur Klarſtellung dieſes Punktes hat jedoch auf ihrer Seite — meines Wiſſens — niemals ſtattgefunden. Man ſcheint es jedem zu überlaſſen, wie er darüber denken wolle. Geſetzt aber, es gelte in ihrem Kreiſe als ausgemacht, daß der Leitfaden kein Lehr-, ſondern ein Lern-Hülfsmittel ſein dürfe. Nun iſt doch der Leitfaden urſprünglich für einen Doppelzweck gedacht und für dieſe zweierlei Zwecke bearbeitet geweſen. Damit entſteht die neue Frage, ob denn ein Buch, das urſprünglich auch als Lehrmittel gedacht war, nunmehr, wo es bloß als Lernmittel dienen ſoll, wirklich das geeignetſte Wiederholungsbuch ſei. Dieſe Seite im Begriff des Leitfadens iſt alſo ebenfalls noch nicht ins reine gebracht. — Dazu kommt ein anderer Umſtand, der auf Unklarheit hindeutet. Wie früher erwähnt, benutzt die Zillerſche Schule bei geſchichtlichen Stoffen nach alter Manier auch innerhalb der Anſchauungsoperation ein Buch, natürlich keinen kompen-

diarischen Leitfaden, sondern ein wirkliches Lesebuch. Ständen nun die Leitfaden-Anhänger entschieden zum Pestalozzischen Anschauungsprincip, und hielten sie demnach den Buchgebrauch nur behufs des Wiederholens für zulässig, so hätten sie gegen jenes Lesen behufs der Anschauungsvermittelung nachdrücklich Einsprache erheben müssen. Ist dies geschehen? Mir ist von ihrer Seite nichts Derartiges bekannt geworden. Doch das nicht allein. Als ich in der vorliegenden Schrift, wie auch früher schon, gegen jenes Lehr-Lesen Einsprache erhob, daneben aber für das Wiederholen ein Lesebuch empfahl, — da meldete sich aus den Kreisen der Leitfaden-Anhänger und ihrer Verwandten alsobald eine Gegnerstimme nach der andern; von meiner Abweisung des Lehr-Lesens nahmen sie keine Notiz, als wäre das eine gleichgültige Frage; in meiner Empfehlung eines Wiederholungs-Lesebuchs wollten sie dagegen eine höchst bedenkliche Verirrung erkennen. — Wenn nun sogar über den Begriff des Leitfadens so viel Unklarheit herrscht, wie muß es da um die Realienfrage im ganzen stehen? In der That, vielfache Unklarheit in den Principien und darum eitel Verwirrung im Verhandeln, wobei Freund und Feind einander nicht verstehen und widereinander streiten, — das ist die Signatur der Realienfrage. Wer schließlich die Unkosten dieser Verwirrung bezahlen muß, kann nicht zweifelhaft sein.

Weiland, zur Zeit der Philanthropen, hatte die Einführung der Realien in die Volksschule einen guten Anlauf genommen. Einer der Hauptgedanken, welche den Domherrn v. Rochow zur Bearbeitung seines „Kinderfreundes" veranlaßten, war der, auf diesem Wege auch die nötigsten „gemeinnützigen Kenntnisse" in die Jugend zu bringen; und es waren gerade die ländlichen Schulen, denen vornehmlich diese Wohlthat zugedacht sein sollte. Auch die unteren Stufen wurden nicht vergessen. Das „Lesebuch für die Mittelklassen", welches sein Schüler Wilberg in Elberfeld zu Anfang dieses Jahrhunderts herausgab, enthielt neben den belletristischen Lesestücken auch eine planmäßige Auswahl von Lesestoff aus dem Natur- und Menschenleben. Diese letzteren Stoffe sollten aber nicht bloß gelesen, sondern eingehend durchgesprochen werden. Drei wichtige Wahrheiten standen also diesen Philanthropen fest:

1. daß in die Volksschule auch sog. Realkenntnisse gehören;
2. daß dabei die unteren Stufen nicht leer ausgehen dürfen, da sonst auch die Oberstufe nichts Rechtes leisten kann;
3. daß in der Volksschule an diesen Stoffen, wenn sie fruchtbar sein sollen, auch eine ernstgemeinte Leseübung stattfinden muß.

Wie man sieht, hatten diese Männer die Realienfrage in Anwendung auf die Volksschulverhältnisse selbständig durchgedacht, nicht die in den höhern Schulen gangbare Praxis unbesehens übernommen. Es ist un-

verkennbar, daß ſie in Wahrheit hoch über den heutigen „Leitfaden-Realiſten“ ſtehen, da dieſe entweder für die unteren Stufen ſich nicht ſonderlich intereſſieren oder für ſie keinen Rat wiſſen, und eine ernſtliche Leſeübung an den Realſtoffen nicht für nötig, ja wohl für einen „Abfall“ vom echten Realismus halten. Freilich war in jener philanthropiſchen Praxis noch einiges mangelhaft. Zum erſten dies, daß die Realien nicht mit ihrem eigentlichen Namen auftraten, ſondern unter dem zuſammenfaſſenden und unbeſtimmten Namen „gemeinnützige Kenntniſſe“. Gemeinnützlich ſind ja auch die Religion, das Rechnen, der Sprachunterricht u. ſ. w.; es blieb alſo unaufgeklärt, um welche Arten des Nutzens es ſich bei den neuen Stoffen handelt; dazu erinnert die gewählte empfehlende Benennung ſehr an den verdächtigen Utilitarismus, der allerdings dem damaligen Realismus ſtark im Blute ſtak und ihm mehr hinderlich als förderlich geweſen iſt. Zum andern folgten die vorpeſtalozziſchen Schulmänner noch unbefangen der althergebrachten Weiſe, bei der bibliſchen Geſchichte und den andern ſachunterrichtlichen Stoffen das Neu-Lehren mit Hülfe eines Buches vorzunehmen; erſt Peſtalozzis Anſchauungsprincip verhalf dem mündlichen Lehrworte zu ſeiner vollen Freiheit und ſeinem unbedingten Vorrecht, und verwies das Buch ins Wiederholungsſtadium. Zum dritten war es mißlich, daß die Realſtoffe ohne weiteres, ohne geſonderten Titel, mit den belletriſtiſchen Leſeſtücken in Ein Buch gerieten, welches nun den höchſt unbeſtimmten Namen „Leſebuch“ erhielt. Was die Verfaſſer dazu veranlaßte, oder vielmehr nötigte, iſt klar, und ſomit der Mißgriff hier im voraus entſchuldigt. Allein dieſer Fehler in der Buchform und der vorgenannte in der Lehrweiſe haben doch dazu beigetragen, daß ſpäter die grundverkehrte Anſicht der Regulative aufkommen konnte, der Realunterricht laſſe ſich im Sprachunterricht, d. i. beim belletriſtiſchen Leſebuche, unterbringen. (Wie wir oben fanden, daß bei den Leitfaden-Anhängern der Begriff des Leitfadens nicht genügend klargeſtellt iſt, ſo ſtoßen wir hier bei den Regulativen darauf, daß dies vom Begriff des belletriſtiſchen Leſebuches ebenfalls gilt, insbeſondere in ſeinem Verhältnis zum echten Real-Leſebuche.)

Im ganzen muß man den philanthropiſchen Methodikern das Zeugnis geben: „ſie thaten“ zu ihrer Zeit für den Realunterricht, „was ſie konnten“. Werden die Methodiker unſerer Zeit dereinſt ebenfalls dieſes rühmliche Zeugnis erhalten? — Der Faden zur Fortentwicklung dieſer Lehrfächer, der damals ſo vortrefflich angeſponnen war, findet ſich leider ſpäter ſeinen beſten Teilen nach ſo gut wie abgeſchnitten. Da ſtehen einerſeits die Leitfaden-Anhänger, die zwar den allgemeinen Gedanken, daß die Realien notwendig ſeien, feſthalten, aber in der Praxis für die

unteren Stufen und die ländlichen Schulen keinen Rat wissen; und ihnen gegenüber die Regulativ-Anhänger, die den Philanthropen zwar das „Räuspern und Spucken" abgeguckt, aber ihren pädagogischen „Spiritus" dahinten gelassen haben. — Im Grunde hat dieses fast gänzliche Abreißen jenes Entwicklungsfadens viel Rätselhaftes an sich, und es dürfte sich wohl lohnen, daß den Ursachen einmal näher nachgespürt würde.

Ich eile zum Schluß.

Wir gingen von der Frage aus, worin es seinen tieferen Grund habe, daß der Realunterricht in der Volksschule auch durch die „Allg. Best." nicht zu seiner Vollberechtigung gelangt sei und seitdem sogar an Terrain verloren habe, ja in Gefahr stehe, noch mehr eingeschränkt zu werden. Unsere Betrachtung hat gezeigt, daß es in der Realienfrage zwei Hauptstellen giebt, wo Wahrheit und Irrtum entscheidend auseinandergehen und so sich offenbar machen. Die eine liegt auf der theoretischen, die andere auf der praktischen Seite.

Jene theoretische Entscheidungsstelle ist die Frage: welches die Bildungsaufgaben der Realfächer sind, um derer willen sie einen vollberechtigten Platz im Lehrplan der Volksschule verdienen; — genauer: ob hier nach der Weise des traditionellen „Realismus" bloß an den Eigenwert jedes Faches gedacht zu werden braucht, oder ob, wie Comenius verlangte, auch ihr Einfluß auf die übrigen Lehrgegenstände, namentlich auf die Sprachbildung, mit ins Auge gefaßt sein will; — mit einem Wort: ob der Lehrplan, wie der Empirismus meint, ein purer Haufen von Lehrfächern ist, oder, wie die Theorie des Lehrplans fordert, ein organisches Geglieder bilden soll.

Die zweite Entscheidungsstelle, die den Unterrichtsbetrieb angeht, liegt in der praktischen Frage: wie das nächste und nötigste Lern-Hülfsbuch bei den Realfächern beschaffen sein muß; — genauer: ob ein auszugartiger sog. Leitfaden ausreicht, oder ob, wie in der biblischen Geschichte bereits feststeht, ein wirkliches Real-Lesebuch nötig ist.

Warum jene erste, zur Theorie des Lehrplans gehörende Frage die Hauptentscheidungsstelle bildet, haben wir gesehen. Einmal bringt sie an den Tag, ob jemand die Berechtigung des Realunterrichts vollaus zu begründen und seine Gegner vollgültig zu widerlegen versteht oder nicht. Denn wer die Lehrgegenstände bloß empiristisch d. i. nach ihrem Eigenwert schätzt, der wird mit den Regulativ-Anhängern und allen denen, welche das non multa sed multum gleichfalls nur im hergebrachten empiristischen Sinne fassen, niemals fertig werden. Zum andern wird ein solcher empiristischer „Realist", wie die Erfahrung gezeigt hat, in der Regel vornehmlich an die Oberstufe denken, aber für die unteren Stufen und die

wenigklaſſigen Schulen keinen befriedigenden Rat wiſſen, und vielleicht auch ſich wenig Sorge darum machen, falls er nicht mit der eigenen Haut dabei beteiligt iſt. Offenbar ſteht es um den Realunterricht ſchlimm, wenn er von „Realiſten" dieſer Art die Verteidigung ſeiner Rechte erwarten ſoll.

Wäre aber bei einem, der ſich für einen entſchiedenen Freund des Realunterrichts ausgiebt, etwa durch die theoretiſche Entſcheidungsfrage noch nicht völlig klar zu ſtellen, ob er den Bildungswert der Realien in ſeinem Vollſinne erfaßt habe, oder nicht: dann wird die praktiſche Entſcheidungsfrage, die nach dem rechten Lern-Hülfsbuche, auch den letzten verborgenen Irrtumsreſt vollends ans Licht bringen. Denn jetzt handelt es ſich nicht bloß darum, für die Oberſtufe vielklaſſiger Schulen, ſondern für alle Stufen und alle Schulen das geeignete Lern-Hülfsmittel anzugeben. Vermag er nun gleich der preußiſchen Schulbehörde nichts anderes zu nennen als den von der akademiſchen Pädagogik erfundenen kompendiariſchen Leitfaden, wo dann nach dem Urteil derſelbigen Schulbehörde die unteren Stufen und die wenigklaſſigen Schulen ſich ohne ein Lern-Hülfsbuch behelfen ſollen: ſo wird er entweder einzuräumen haben, daß er für dieſe Stufen und Schulen keinen Rat wiſſe, oder aber offen geſtehen müſſen, daß ihm hier an dem Lernerfolge in den Realfächern nicht viel gelegen ſei. Bei dem einen wie bei dem andern Geſtändniſſe wäre demnach für die wahren Freunde des Realunterrichts genugſam ausgemacht, wie ſie ſein Urteil in der Realienfrage zu würdigen haben.

Will man die Scheidung zwiſchen Wahrheit und Irrtum auf abgekürztem Wege herbeiführen, ſo iſt es eigentlich nicht einmal nötig, zwei Entſcheidungsfragen zu ſtellen. Es dreht ſich alles ſo ſehr um den praktiſchen Fragepunkt, daß man beide Geſichtspunkte in eine einzige Probefrage zuſammenziehen kann. Dieſelbe lautet: Wenn beim Realunterricht alle in demſelben liegenden Bildungskräfte voll ausgenutzt werden ſollen, wie muß dann das Lern-Hülfsbuch für die unteren Stufen und für die wenigklaſſigen Schulen beſchaffen ſein? Hier, bei dieſen Stufen und Schulen, welche vom empiriſtiſchen Realismus und von der Schulbehörde als minderwertig behandelt werden, — gerade hier muß die Entſcheidung fallen. Das mag dem akademiſch Gebildeten vielleicht nicht ſofort einleuchten, allein der praktiſche Volksſchulmann merkt es auf den erſten Blick.

Denn einmal läßt ſich auf der Oberſtufe nur dann der wünſchenswerte Lernertrag erzielen, wenn die unteren Stufen in den Stand geſetzt ſind, richtig vorarbeiten zu können. Zum andern ſind für die an den ſachunterrichtlichen Stoffen zu gewinnende Sprachbildung gerade die unteren Stufen am wichtigſten, wie oben (S. XXVII f.) gezeigt wurde. Zum dritten

haben die wenigklaſſigen Schulen eher und mehr Anſpruch auf geeignete Lern-Hülfsmittel als die vielklaſſigen, und zwar nicht bloß wegen der vorhandenen Hemmniſſe, ſondern auch deshalb, um die hier in reicherem Maße gegebene Gelegenheit, das ſelbſtändige Lernen zu üben, voll ausnutzen und ſo das Hemmnis in einen Vorteil verwandeln zu können. Zum vierten: wer für die unteren Stufen und die wenigklaſſigen Schulen Rat weiß, bei dem iſt ohne weiteres vorauszuſetzen, daß er auch für die Oberſtufe vielklaſſiger Schulen das Richtige treffen werde. Bei den ſchwierigeren Verhältniſſen hat die Methodik ihr Probeſtück zu machen, nicht umgekehrt. Hic Rhodus, hic salta.

Mein angedeuteter zweiter Wunſch wendet ſich ebenfalls wieder an alle Freunde des Realunterrichts, gleichviel wie ſie bisher über die Frage vom Lern-Hülfsbuche gedacht haben; er lautet:

Möchten ſie alleſamt einmütig und mit vereinten Kräften danach ſtreben, daß der Realunterricht endlich zur wirklichen Vollberechtigung gelange.

Wie man ſieht, ſtellt auch dieſer Wunſch ſich auf den Standpunkt, worin wir als Freunde der Realien bereits einig ſind, mutet ihnen alſo nichts zu, was mit ihren Anſichten nicht ſtimmt. Wollen ſie nun ernſtlich darauf ſinnen, wie das gemeinſam Gewünſchte **möglich** zu machen iſt, ſo werden wir nach meiner feſten Überzeugung auch bald in der Lernhülfsmittel-Frage einig ſein.

Ronsdorf, im Juni 1892.

Der Verfaſſer.

Die beiden methodiſchen Reformen, welche dieſes Schriftchen in Vorſchlag bringen will, hängen eng zuſammen, obwohl ſie verſchiedenen Lehrfächern angehören. Sie ſind untrennbar, ſo untrennbar wie Urſache und Wirkung. Ihr kauſaler Zuſammenhang iſt ſogar ein wechſelſeitiger. Wird die Reform des Realunterrichts zugeſtanden, ſo folgt die des Sprachunterrichts von ſelbſt; und umgekehrt: wird die Reform des Sprachunterrichts zugeſtanden, ſo folgt die des Realunterrichts von ſelbſt. Man kann noch mehr ſagen. Die Notwendigkeit der Reform des Realunterrichts läßt ſich am Sprachunterricht beweiſen; und umgekehrt: die Notwendigkeit der Reform des Sprachunterrichts läßt ſich am Realunterricht beweiſen. Daß es wirkliche Reformen ſind, dafür werden hier zwei Beweiſe auftreten, obwohl, wie geſagt, ſchon ein einziger genügen würde.

Warum dieſe Reformen ſich dringlich nennen, wird die nachſtehende Unterſuchung, wie ich denke, gleichfalls überzeugend beweiſen, — wenigſtens für diejenigen, welche anerkennen, daß der Realunterricht ein ſelbſtändiger Lehrgegenſtand der Volksſchule ſein muß. Eins ſei hier ſchon bemerkt. Thatſächlich beſteht in vielen preußiſchen Schulen nur ein verkümmerter Realunterricht und zwar nach Anordnung der Schulbehörden ſchon ſeit langem, — wie auch allgemein bekannt iſt. Daß die pädagogiſche Preſſe darüber in Unruhe geraten wäre, habe ich nicht bemerkt. Woher dieſes Schweigen? Weiß man vielleicht dawider keinen Rat? Das wäre doch kein gutes Zeichen. Allem Anſcheine nach dürfte aber die Zahl jener Schulen bald noch größer werden; vielleicht muß dort der Realunterricht als ſelbſtändiger Lehrgegenſtand ganz das Feld räumen. Vermutlich werden dann manche ſagen: das hat die „Reaktion“ gethan. Als ob damit etwas ausgerichtet wäre! Sollte es nicht nützlicher und nötiger ſein, zu fragen, ob nicht noch ein anderer Faktor mit im Spiele iſt? Ein ſolcher iſt in der That vorhanden — in der herrſchenden Pädagogik ſelber: es ſind beſtimmte methodiſche Fehler im Realunterricht und Sprachunterricht. Dieſen Fehlern wollen meine Reformvorſchläge abhelfen. Nach Lage der Dinge muß ich dieſelben daher nicht bloß für dringlich, ſondern für ſehr dringlich halten.

Die nachſtehende Unterſuchung wird folgende Punkte beſprechen:

1. die Reform im Realunterricht,
2. die Reform im Sprachunterricht,
3. die Einzelvorteile der Doppelreform,
4. die ſchulregimentlichen Hinderniſſe.

I.

Die Reform im Realunterricht.

Die didaktiſchen Grundſätze, welche hier in Betracht kommen, ſind ſchon vor 10 Jahren, als noch die Regulative beſtanden, eingehend von mir erörtert worden — in den drei Abhandlungen:

„Über den naturkundlichen Unterricht und den Realunterricht überhaupt", Ev. Schulbl. 1872, Nr. 1. 5. 9. (Geſ. Schr. IV. S. 14 ff.)

Sodann ſofort nach dem Erſcheinen der „Allgem. Beſtimmungen" in weiterem Zuſammenhange in der Schrift:

„Grundlinien einer Theorie des Lehrplans". Gütersloh, 1873. (Geſ. Schr. II. 1. 1894.)

Ferner nochmals, auf Veranlaſſung der andringenden Überbürdungsfrage, in der Abhandlung:

„Der didaktiſche Materialismus". Ebendaſelbſt 1879. (Geſ. Schr. II. 2. 1894.)

Unter Verweiſung auf die in dieſen Schriften gegebene ausführliche Begründung werde ich mich hier darauf beſchränken dürfen, die Reſultate jener Unterſuchungen kurz hervorzuheben.

Dieſelben laſſen ſich für den vorliegenden Zweck in drei runde Forderungen zuſammenfaſſen. Wie viel von ihrem Inhalte bereits öffentliche Geltung erlangt hat, und was dagegen als Reformgedanke gemeint iſt, wird ſich im Verfolg deutlich zu erkennen geben.

Erſte Forderung: Der Realunterricht muß ein **ſelbſtändiges Lehrfach** der Volksſchule ſein.

Sieht man von den übriggebliebenen Anhängern der alten Regulative ab, ſo kann dieſe Forderung jetzt als allgemein anerkannt gelten, wie ſie denn auch durch die „Allgem. Beſtimmungen" zur offiziellen Satzung geworden iſt. Es könnte darum ſcheinen, daß es kaum nötig wäre, dieſen Punkt hier noch ausdrücklich feſtzuſtellen. Es iſt leider ja nötig, dringend nötig. Einmal ſchon deshalb, weil diejenige Anſicht vom Lehrplan, welche in den alten Regulativen zum Ausdrucke kam, noch immer zahlreiche Vertreter zählt, namentlich im leitenden Perſonal der Volksſchule, und dies

die ſchlimme Folge hat, daß nun die Verſtändigung über die andern, die methodiſchen Forderungen im Realunterricht (ſowie über die nötigen Reformen im Sprachunterrichte) bedeutend erſchwert wird. Zum andern deshalb — und darin liegt eigentlich die Hauptnötigung — weil es unter den Vertretern des Realunterrichts viele, nur zu viele giebt, welche ſelbſt noch an einer bedenklichen Unklarheit in der Theorie des Lehrplans leiden, was dann zur Folge hat, daß ſie gleichfalls den zu wünſchenden methodiſchen Reformen im Real- und Sprachunterricht im Wege ſtehen. Überdies ſind ſie auch nicht einmal gerüſtet, die Berechtigung der Realien in der Volksſchule ausreichend zu verteidigen. Denn was ihrerſeits zu Gunſten der Realien angeführt zu werden pflegt (Bildungswert, Nützlichkeit für das praktiſche Leben u. ſ. w.) — was auch ganz richtig iſt — das haben die Vertreter der Regulative nie beſtritten; ſie beſtreiten nur, daß die Volksſchule für einen ſelbſtändigen Realunterricht die Zeit habe, falls nicht Nötigeres darunter leiden oder der Unterricht überhaupt oberflächlich werden ſolle. Auf dieſen Einwand ſind jene Verteidiger der Realien bis jetzt die befriedigende Antwort ſchuldig geblieben.

Beide Teile leiden an einem und demſelben Grundfehler: ſie haben entweder gar keine Theorie des Lehrplans oder nur eine ſolche, in welcher gerade die Hauptſache fehlt, nämlich der Nachweis, wie die verſchiedenen Lehrfächer auf gegenſeitige Unterſtützung angewieſen ſind und darum ein untrennbares Ganzes bilden.*) Wie in ihren Augen die Bildung nur eine Reihe nebeneinanderſtehender Fähigkeiten iſt, ſo iſt ihnen auch der Lehrplan nur eine bloße Summe nebeneinanderſtehender Fächer, die man nach Gefallen ſo oder anders aufzählen könnte. Das iſt aber nicht klüger, als wenn jemand den menſchlichen Leib für eine bloße Summe, für einen puren Haufen von Gliedmaßen halten wollte, die ganz nach Belieben aneinandergereiht ſein könnten, alſo etwa auch ſo, daß z. B. ein Bein auf dem Rücken, oder ein Arm an einem Bein ſäße, — wo demnach auch ohne weſentlichen Nachteil für das Ganze ein paar Glieder fehlen dürften. Bekanntlich bildet aber der Leib ein planmäßiges Geglieder, einen Organismus, wo jedes Glied ſeinen beſtimmten Dienſt für andere

*) Das Lehrganze des erziehenden Unterrichts umfaßt drei Gruppen von Fächern:

A. **Sachunterricht**: Religion, Menſchenleben, Naturkunde;
B. **Sprachunterricht**: Leſen, Schreiben, Reden;
C. **Formenunterricht**: Rechnen, Zeichnen, Geſang.

Schon nach kurzer Überlegung muß jedem erkennbar werden, daß der Sachunterricht die Baſis alles übrigen Unterrichts bildet, wie andrerſeits auch dies, daß der in der Mitte ſtehende Sprachunterricht eine eigentümlich bedeutſame Stellung im Lehrorganismus hat.

Glieder und für das Ganze hat und darum auch ſeine beſtimmte Stelle; wo demnach kein Glied wegfallen kann, ohne daß auch andere in ihren Leiſtungen beeinträchtigt werden. So will auch der Lehrplan gefaßt, komponiert und behandelt ſein: nicht als ein pures Aggregat von Lehrſtoffen, ſondern als ein planmäßiges Geglieder, ein organiſches Ganzes. Dazu gehört, wie ſchon das vorſtehende Gleichnis erkennen läßt, zweierlei: einmal die qualitative Vollſtändigkeit des Lehrplans, d. i. eine gewiſſe Vollzahl der Lehrfächer, und ſodann die gegenſeitige Unterſtützung im Unterricht, namentlich in konzentriſcher Wirkung auf die Geſinnungs- und Charakterbildung. In dieſem Sinne iſt in der oben angeführten Schrift („Grundlinien ꝛc.“) die Theorie des Lehrplans gefaßt und entwickelt.

In dieſem Sinne will auch die obige erſte Theſe, daß der Realunterricht ein ſelbſtändiges Lehrfach ſein müſſe, verſtanden ſein. Sie iſt zuvörderſt geſagt wider die Vertreter der Regulative, welche beide Bedingungen der Normalität des Lehrplans, die qualitative Vollſtändigkeit wie die unterrichtliche Verbindung der Lehrfächer, verleugnen. Sie iſt aber andrerſeits auch geſetzt wider diejenigen Verteidiger der Realien, welche zwar die Vollzahl der Lehrfächer fordern, aber das entſcheidende Warum, nämlich die zweite Bedingung der Normalität, noch nicht begriffen haben, und deshalb auch bisher nicht imſtande waren, die Regulativpartei von ihrem Irrtume zu bekehren.

Was die Anhänger der Regulative gehindert hat, die Berechtigung des Realunterrichts einzuſehen, iſt nach dem Geſagten unſchwer zu erkennen. Das erſte Hindernis liegt darin, daß ſie die Idee der organiſchen Zuſammengehörigkeit der Lehrfächer, auf die doch ſchon Comenius hingewieſen hatte, ignorierten oder wenigſtens nicht zu Ende dachten. Denn hätten ſie das gethan, ſo würde ihnen nicht haben entgehen können, daß dazu auch eine gewiſſe Vollzahl der Lehrfächer gehört und zwar vor allem die qualitative Vollſtändigkeit des Sachunterrichts (Gott, Menſchenleben, Natur). Es iſt aber auch noch ein zweites Hindernis im Spiele. Sie ſtehen ſich nämlich ſelber im Lichte, weil ſie die Begriffe „qualitative Vollſtändigkeit“ der Lehrfächer und „Quantität“ des Lehrſtoffes ſtets miteinander vermengen. Die Schulbildung kann dem Umfange nach ſehr verſchieden ſein, beſchränkter oder ausgedehnter, je nachdem dem ſchulmäßigen Lernen 8 oder 10 oder 12 und mehr Jahre gewidmet werden. In dieſem Sinne ſprechen wir von niederer und höherer Bildung: von Volksſchulbildung, Realſchulbildung, Gymnaſialbildung. Von dieſer Verſchiedenheit im Umfange und was davon abhängt, abgeſehen, giebt es auch Qualitäten, worin die niederen und höheren Bildungsſtufen

auf das genaueſte gleich ſein müſſen. Das erwähnte Gleichnis kann auch hier auf die Spur helfen. Der Leib eines Kindes iſt beträchtlich kleiner als der eines Erwachſenen: nichtsdeſtoweniger kann jener ebenſo normal und eben ſo geſund ſein wie dieſer. Dasſelbe gilt von der Schulbildung: mag ſie dem Umfange nach, wie es ja bei der Volksſchule der Fall iſt, ſehr eingeſchränkt ſein, ſo kann und ſoll ſie doch normal und geſund ſein. Wer dem nachdenken will, der muß bald finden, daß zur Geſundheit zuvörderſt die Normalität (im Gegenſatze zur Verkrüppelung) gehört, und muß weiter finden, daß zur Normalität zuvörderſt die qualitative Vollſtändigkeit des Lehrplans gehört: ein qualitativ vollſtändiger Sachunterricht, ein demgemäßer Sprachunterricht und ein entſprechender Formenunterricht. Hätte die Regulativpartei dies bedacht, und hätte ſie ferner bedacht, daß ihr gern gebrauchtes Diktum „non multa, sed multum“ nur dann richtig iſt, wenn es richtig verſtanden wird: ſo würde ſie dasſelbe nicht in der Art auf die Theorie des Lehrplans angewandt haben, daß anſtatt eines normalen Lehrplans ein verkrüppelter herauskommen mußte. Einem Krüppel, dem etwa ein Arm oder ein Bein fehlt, iſt nicht damit geholfen, daß ihm verbürgt werden könnte, der andere Arm oder das andere Bein ſolle dafür deſto länger werden.

So ſtehe demnach feſt: der Realunterricht muß ein ſelbſtändiges Lehrfach ſein.

Zur Vorſicht noch eine zuſätzliche Bemerkung — bezüglich der Quantität des Lehrſtoffes. Wie zur Normalität und Geſundheit der Schulbildung vorab unzweifelhaft die qualitative Vollſtändigkeit des Lehrplans erforderlich iſt, ſo verlangt die Geſundheit außerdem ebenſo unzweifelhaft eine richtige quantitative Bemeſſung des Lehrſtoffes, vor allem kein Übermaß. Dafür giebt es einen von der Natur gewieſenen untrüglichen Maßſtab: es darf nur ſo viel Stoff ausgewählt werden, als auch gründlich und ſchulgerecht durchgearbeitet d. i. in wirkliche Geiſteskraft verwandelt werden kann. (Vgl. die Schrift: „Der didaktiſche Materialismus“.) Darum unerbittliche Vereinfachung des Lehrmaterials — aber rundſeitig, in allen Fächern — bis die normale Quantität ſich ergiebt. Was darüber iſt, das iſt vom Übel. „Der Menſch lebt nicht von dem, was er verſpeiſt, ſondern von dem, was er verdaut“ — ſagt die Phyſiologie. Und die Pſychologie ſagt auf ihrem Gebiete dasſelbe.

Zweite Forderung: Ein ſelbſtändiger Realunterricht erfordert ein beſonderes **Real-Lehrbuch**.

Das ſcheint ſelbſtverſtändlich zu ſein und iſt es auch in der That. Bei allen übrigen ſelbſtändigen Lehrfächern, wo das mündliche Lehrwort

durch ein Buch unterſtützt werden kann, hat man bekanntlich von jeher ein ſolches Hülfsbuch gebraucht. So im Religionsunterricht, im Sprachunterricht und im Rechnen; im Religionsunterricht allein ſogar deren vier: bibliſches Hiſtorienbuch, Bibel, Katechismus und Liederheft. Kann nun in dieſen Fächern ein beſonderes Lehrbuch nicht entbehrt werden, ſo muß dies auch bei den Realien der Fall ſein. Die obige Theſe wird daher einer näheren Begründung nicht bedürfen — wenigſtens nicht vor Schulmännern.

Zuſätzlich mag nur noch bemerkt ſein — obwohl es ſich eigentlich ebenfalls von ſelbſt verſteht — daß ein ſolches Hülfsbuch in keinerlei Weiſe den mündlichen Unterricht erſetzen will. Es iſt ein Hülfsmittel für den Schüler, nicht für den Lehrer. Nur wenn das mündliche Lehrwort an ſeinem Platze vollaus ſeine Pflicht thut, kann auch das Lehrbuch leiſten, was es leiſten ſoll.

Auch die „Allg. Beſtimmungen“ erklären ein beſonderes Real-Lehrbuch für zweckmäßig. Leider haftet an dieſer Erklärung eine bedenkliche Schwäche. Nur den mehrklaſſigen Schulen iſt der Gebrauch eines Real-Lehrbuches geſtattet; den einklaſſigen Schulen dagegen wird dieſes Hülfsmittel verweigert, obwohl die Realien hier ebenſogut wie dort einen ſelbſtändigen Lehr- und Prüfungsgegenſtand bilden ſollen.

Welche Gründe mögen bei dieſer Verweigerung leitend geweſen ſein?

Etwa die Erwägung, daß die einklaſſige Schule doch nur wenig Realſtoff durchnehmen könne? — Gewiß muß dieſelbe ein beträchtlich geringeres Maß dieſes Lehrſtoffes auswählen als ihre günſtiger geſtellten Schweſtern; ſchon ein merklich geringeres als die zweiklaſſige. Da aber für die Realien beſtimmte Stunden angeſetzt ſind, wöchentlich ſechs, alſo noch mehr als für den Religionsunterricht, ſo kann das doch nur in der Abſicht geſchehen ſein, daß in dieſen Stunden wirklich etwas gelernt werde. Iſt nun zu ſolchem ernſtlichen Lernen in den mehrklaſſigen Schulen ein Hülfsbuch nötig, ſo muß es auch in der einklaſſigen nötig ſein, da dieſe letztere an ihrem geringeren Stoffquantum eine ebenſo ſchwere Aufgabe hat als die mehrklaſſigen an ihrem größeren. Das geringere Maß des Lehrſtoffes kann ſomit kein Grund ſein zur Verweigerung des Real-Lehrbuches. — Dieſes Urteil wird noch bekräftigt durch das Beiſpiel der übrigen Lehrfächer. Denn im Religionsunterricht, im Sprachunterricht und im Rechnen ſind auch der einklaſſigen Schule beſondere Lehrbücher zugewieſen, obwohl dieſelbe in dieſen Fächern doch ebenfalls weniger Lehrſtoff durchnehmen kann als die mehrklaſſige. Wenn nun in jenen Fächern Hülfsbücher erforderlich ſind, warum nicht auch im Realunterricht? Wäre dieſe Hülfe aber hier überflüſſig, ſo würde daraus doch folgen, daß ſie auch dort überflüſſig ſei.

In Wahrheit steht es um das Bedürfnis eines besondern Real-Lehrbuches in den verschiedenen Schulen gerade umgekehrt, als die „Allg. Bestimmungen" und die Schulbehörden annehmen: die einklassigen Schulen haben ein solches Hülfsbuch nicht etwa weniger nötig als die mehrklassigen, sondern im Gegenteil weit nötiger. Denn da dort der Lehrer durch mehrere Abteilungen in Anspruch genommen wird, so kann er der einzelnen Abteilung nicht so viel Zeit widmen als der Lehrer der mehrklassigen Schule. Was bei einer Lektion zum anschaulichen Verstehen erforderlich ist, muß allerdings der mündliche Unterricht leisten, ganz, ohne Abzug, auch noch einen Teil des Einprägens und Durcharbeitens, — (nach diesen unerläßlichen Aufgaben will eben das Stoffquantum bemessen sein) — allein für das weitere Befestigen und Verarbeiten muß die einklassige Schule die sog. stille Beschäftigung (schriftliche Arbeit u. s. w.) benutzen, und sie kann dies auch, weil sie dazu die Zeit hat. Bezüglich der Heranziehung des häuslichen Fleißes stehen natürlich die verschiedenen Schulen gleich; wo jedoch die einklassige Schule an den Nachmittagen nur eine der beiden Hauptabteilungen unterrichtet, da kann sie die daheim gebliebene Abteilung auch stärker für die häusliche Repetition in Anspruch nehmen. Werden nun die stillen Beschäftigungen richtig geleitet, so gewinnen die Schüler für das, was ihnen am Quantum des Lehrstoffes abgeht, einen höchst schätzenswerten Ersatz, nämlich desto mehr Geschick und Lust zum selbständigen Lernen.*) Zu dieser Ausnutzung der stillen Beschäftigung ist aber ein wohlberechnetes Real-Lehrbuch unentbehrlich. Den einklassigen Schulen dies Hülfsbuch verweigern, heißt somit nichts anderes als: deren Schüler sollen dazu verurteilt sein, nicht bloß ihren ohnehin geringeren Lehrstoff unvollkommener zu lernen, sondern auch den Gewinn an größerer Befähigung für das selbständige Lernen sich schmälern zu lassen.

Diese Lücke in den „Allg. Bestimmungen" ist um so mehr zu bedauern, da dieselbe gerade in dem Lehrgegenstande vorkommt, welcher als Neuling im Lehrplan auftrat und darum von manchen Seiten als unberechtigter Eindringling betrachtet wurde. Während er nun in der Praxis

*) Näheres über diesen Punkt (wie überhaupt über die eigentümlichen Nachteile und Vorteile mehrstufiger Klassen) findet sich in der Schrift: „Pädagogisches Gutachten über die vierklassige und achtklassige Schule", Gütersloh, 1877. — Diese Monographie ist der erste Versuch einer eingehenden Untersuchung zur Theorie der Schuleinrichtung, den die pädagogische Litteratur besitzt. Woran mag es liegen, daß die Theorie der Schuleinrichtung und die Theorie des Lehrplans, die doch die notwendigen Voraussetzungen des Lehrverfahrens bilden, bisher so wenig bearbeitet worden sind?

erſt ſeine Berechtigung bewähren ſollte, ſah er ſich gerade in den Schulen, wo dieſe Aufgabe am ſchwierigſten war, das benötigte Hülfsmittel vorenthalten. Daß ein Irrtum von ſolcher Art auch weitere Irrungen zur Folge und zur Seite haben wird, läßt ſich ſchon im voraus vermuten. In Verfolg unſerer Betrachtung werden wir ihrer nur zu viele kennen lernen.*)

Hinterher haben die Schulbehörden jene Lücke in den „Allg. Beſtimmungen“ bekanntlich dadurch zuzuſtopfen verſucht, daß ſie auf das Mittel der alten Regulative zurückgriffen, nämlich die einklaſſigen Schulen an die realiſtiſchen Stücke des Leſebuches verwieſen. Als wenn das ein Erſatz für das verweigerte beſondere Real-Lehrbuch wäre! — Wenn Franklin einmal fordert, ein echter Yankee-Pionier des Urwaldes müſſe mit dem Bohrer meißeln und mit dem Beil ſägen können, ſo hat er damit doch nicht ſagen wollen, daß ein Bohrer der beſte Meißel und das Beil die richtige Säge ſei. Das ſog. „Leſebuch“ iſt eine Muſterſammlung (Anthologie) aus der freien, d. i. nichtfachwiſſenſchaftlichen Nationallitteratur, ſonach ein Lehrmittel für den Sprachunterricht. Wohl kann dasſelbe auch den ſachunterrichtlichen Fächern nebenbei manchen dankenswerten Hülfsdienſt leiſten und zwar dem Religionsunterricht nicht minder als dem Sprachunterricht; aber um deswillen können dieſe Fächer nicht auf ihr eigentümliches Lehrbuch verzichten, und zwar der Realunterricht ſo wenig als der Religionsunterricht. So wird man ſchon a priori urteilen müſſen.

---

*) Wer ſich klar vergegenwärtigt, warum in jedem ſachunterrichtlichen Fache ein beſonderes Lehrbuch nötig iſt, und dann weiter überlegt, wie ſich das Selbſtlernen der Schüler zweckmäßig leiten und voll ausnutzen laſſe: dem muß meines Erachtens bald einleuchten, daß zu dieſem Zwecke dem darſtellenden Lehr- und Lernbuche auch ein Frageheft zur Seite treten ſollte. (Vgl. das methodiſche Begleitwort zu meinem „Enchiridion der bibliſchen Geſchichte“ und das Vorwort zum „Repetitorium des Realunterrichts“.) Mögen die Lehrer an bloß einſtufigen Klaſſen das Bedürfnis der ſachunterrichtlichen Fragehefte überſehen oder vielleicht auch nicht fühlen, da ſie für das mündliche Lehrwort einen größeren Spielraum haben; die Lehrer an mehrſtufigen Klaſſen können es nicht wohl überſehen, — falls ſie, wie geſagt, zu überlegen anfangen, wie ſie die ohnehin gebotenen ſtillen Beſchäftigungen und das häusliche Selbſtlernen richtig leiten wollen. Wenn einmal die offizielle Didaktik der Schulbehörden und Seminare ſo weit fortgeſchritten ſein wird, daß ſie die Berechtigung des Realunterrichts in allen Schulen, ohne Ausnahme, wirklich eingeſehen hat, d. i. aus der Theorie des Lehrplans heraus überzeugend zu beweiſen verſteht, — worin dann auch die weitere Einſicht einbegriffen iſt, daß alle Schulen, und die einklaſſigen erſt recht, ein beſonderes Real-Lehrbuch bedürfen: dann wird man, wie ich nicht zweifle, bald allerſeits anerkennen, daß in allen mehrſtufigen Klaſſen die ſachunterrichtlichen Fragehefte jedenfalls zweckmäßig, in den einklaſſigen Schulen aber geradezu unentbehrlich ſind.

Sieht man ſpecieller zu, ſo ergiebt ſich, daß die realiſtiſchen Stücke des belletriſtiſchen Leſebuches keiner einzigen der Anforderungen entſprechen, die an ein wohlberechnetes Real-Lehrbuch gemacht werden müſſen. Erſtlich bilden dieſe Leſeſtücke in ihrer Geſamtheit kein planmäßiges Ganzes (im Sinne des realiſtiſchen Lehrplans), da ſie eben nach ſprachlichen Geſichtspunkten — zur Vorführung der verſchiedenen Darſtellungsformen — ausgewählt ſind. Zum andern iſt das einzelne Leſeſtück in der Regel inhaltlich nicht einfach genug, zu ſehr mit ſchildernden oder anderen dekorativen Zuthaten überladen, — wofern es nämlich als realiſtiſches Lernmittel dienen ſoll. Zum dritten enthalten dieſe Leſeſtücke zu viele ſprachliche Schwierigkeiten, ſo daß das ſachliche Lernen, dem doch die Realſtunden zunächſt gewidmet ſind, vor lauter ſprachlichen Erklärungen nicht vom Flecke kommen kann. Die beiden letztgenannten Mängel laſſen ſich namentlich an denjenigen realiſtiſchen Darſtellungen erkennen, welche allgemein als Zierden der belletriſtiſchen Leſebücher gelten und es bei guter Auswahl auch wirklich ſind, an den ſog. „Lebens-“ oder „Charakterbildern“ (z. B. von Maſius, Grube, Wagner u. ſ. w.). Gerade ſie können am wenigſten als Muſterlektionen eines richtigen Real-Lehrbuches gelten, — wie Dieſterwegs „Rhein. Blätter“ ſchon vor ca. 25 Jahren eingehend und handgreiflich nachgewieſen haben. (Rh. Bl., 1858: „Von dem Unweſen der ſog. Lebensbilder im Unterricht“.) Kurz, ſo wenig das belletriſtiſche Leſebuch beim Religionsunterricht ein beſonderes Lehrbuch erſetzen kann, ebenſowenig kann es im Realunterricht ein ſolches erſetzen. Ein Federmeſſer iſt ein nützliches Werkzeug, aber zum Brotſchneiden taugt es nicht. „Eins für eins“, hat darum ſchon Ariſtoteles geſagt.

Wie oben erwähnt, hatten allerdings weiland auch die Regulative beſtimmt, daß der Realunterricht ſich an das „Leſebuch“ anſchließen ſolle. Allein dort ſollten ja die Realien keinen ſelbſtändigen Lehrgegenſtand bilden, d. i. keine beſonderen Stunden beanſpruchen. Das eben wollte die Formel „Anſchluß an das Leſebuch“ konſtatieren, indem ſie ſagte: das realiſtiſche Lernen ſolle ſo viel als thunlich im Sprachunterricht mit beſorgt werden; oder genauer ausgedrückt: da im ſprachlichen Leſebuche auch realiſtiſche Stücke enthalten ſeien, ſo würden bei der ſprachunterrichtlichen Behandlung derſelben die Schüler ohne Mühe manche realiſtiſche Kenntniſſe mit aufleſen können. Beſtimmte Leiſtungen im realiſtiſchen Lernen wurden demgemäß auch nicht gefordert. Jene Formel hat ſomit in den Regulativen einen ganz anderen Sinn, als ſie auf dem Boden der „Allg. Beſtimmungen“ haben kann. Die Regulative ſind dabei mit ſich ſelbſt einig; die „Allg. Beſtimmungen“ hingegen geraten dadurch mit ſich ſelbſt

in Widerſpruch, da die Selbſtändigkeit des Realunterrichts, welche vorher ſtatuiert iſt, hinterher faktiſch wieder verneint wird.

Es iſt aber noch ein anderer Umſtand im Spiele, wodurch jene Formel bei den Regulativen einen beſſeren Sinn erhält als jetzt auf dem Boden der „Allg. Beſtimmungen". Er liegt in der Verſchiedenheit des damaligen und des heutigen Leſebuches. Zur Zeit der Regulative trug das ſog. „Leſebuch" noch mehr oder weniger jenen Charakter an ſich, mit dem es zur Zeit der Philanthropen auf die Welt gekommen war; einerſeits wollte es eine Anthologie aus der ſchönſprachlichen Litteratur, alſo inſoweit ein ſprachliches Leſebuch ſein; andrerſeits aber ſollte es auch ſog. „gemeinnützige Kenntniſſe" verbreiten helfen und enthielt um deswillen auch eine Anzahl realiſtiſcher Leſeſtücke. Dieſe letzteren konnten nicht nur inhaltlich planmäßig ausgewählt, ſondern auch zur Erleichterung des Sachlernens ſprachlich beſonders bearbeitet d. h. von allen ſprachlichen Schwierigkeiten gereinigt ſein, ſo daß der Inhalt ſich in einfacher, leicht verſtändlicher Faſſung darſtellte. Bei dieſer Form der realiſtiſchen Leſeſtücke war es alſo den Schülern nicht bloß möglich, ſondern auch erleichtert, ſich nebenbei einige realiſtiſche Kenntniſſe zu erwerben, wenn auch nicht ex professo auf dieſen Zweck hingearbeitet wurde. Während nun dieſes alte ſog. Leſebuch eigentlich ein Doppelbuch war, nämlich einerſeits eine ſchönſprachliche Muſterſammlung und andrerſeits eine Art Real-Lehrbuch, ſo hat dagegen das „Leſebuch" der „Allg. Beſtimmungen" einen weſentlich anderen Charakter. Hier ſoll dasſelbe — wie auch an ſich ganz richtig iſt — lediglich eine Anthologie der ſchönſprachlichen Litteratur, alſo ein Leſebuch im Dienſte des Sprachunterrichts ſein. Demgemäß wird ausdrücklich gefordert, „daß die Leſeſtücke nicht eigene Bearbeitungen der Herausgeber, ſondern Proben aus den beſten populären Darſtellungen der Meiſter auf dieſem Gebiete ſeien." Da nun die ſog. realiſtiſchen Stücke, die ſich darunter befinden, ausſchließlich nach ſprachlichen Geſichtspunkten ausgewählt ſind (als Repräſentanten von Beſchreibungen, Schilderungen, Erzählungen, Beweisführungen u. ſ. w.), mithin, ſofern ein realiſtiſches Lernen bezweckt wird, die oben bezeichneten drei Mängel an ſich tragen: ſo können die Schüler offenbar nicht ſo viel Realkenntniſſe daraus gewinnen, als es beim Leſebuche der Regulative der Fall war. Auf dem Boden der „Allg. Beſtimmungen" erhält daher die Formel „Anſchluß des Realunterrichts an das Leſebuch" aus einem neuen Grunde einen übleren Sinn als ſie bei den Regulativen hatte, und obendrein in zwiefacher Weiſe. Einmal, weil das jetzige belletriſtiſche Leſebuch für das realiſtiſche Lernen entſchieden ungeeigneter iſt als das frühere. Sodann, weil die „Allg. Beſtimmungen" nun an einem zweiten Punkte mit ſich ſelbſt

in Widerſpruch geraten, — nämlich mit ihrem eigenen beſſeren Begriffe vom Leſebuch, da dasſelbe ausdrücklich für eine ſprachunterrichtliche Muſterſammlung erklärt wird, während es hinterher doch bei den einklaſſigen Schulen zugleich als Real-Lehrbuch dienen ſoll. Daß überdies dadurch der richtige Begriff des Leſebuches leicht wieder in ſeine alte Verwirrung zurückfallen könnte, wollen wir nicht einmal rechnen.

Unſere zweite Theſe hat alſo recht: ein ſelbſtändiger Realunterricht erfordert ein beſonderes, ſachlich und methodiſch wohlberechnetes Lehrbuch und zwar, wie ich ohne weitere Begründung hinzufüge, auf allen Stufen — ſobald die Schüler genügend leſen können oder (mit andern Worten): ſobald der ſog. „Anſchauungsunterricht" den Charakter eines planmäßigen Realunterrichts annimmt.

Die jetzt folgende Schlußtheſe hat es mit der Form des Real-Lehrbuches zu thun. Sie iſt es, die den eigentlichen Reformgedanken ausſpricht. Er lautet:

Dritte Forderung: Die Darſtellung muß **anſchaulich-ausführlich** und **leicht verſtändlich** ſein.

„Ausführlich" will heißen: das Real-Lehrbuch darf kein kompendiariſcher (auszugartiger) ſog. Leitfaden ſein. „Leicht verſtändlich" will ſagen: die Darſtellung muß einfach und von allen ſprachlichen Schwierigkeiten gereinigt ſein.

Warum ausführlich?

Einen indirekten Beweis bietet die längſt anerkannte Praxis in dem andern Zweige des Sachunterrichts: das bibliſche Hiſtorienbuch. Dasſelbe enthält nicht einen kurzen, trockenen Auszug aus der bibliſchen Geſchichte, ſondern lebensvolle, d. i. anſchaulich-ausführliche Erzählungen. Wäre nun im Realunterricht ein kompendiariſcher Leitfaden das richtige, ſo müßte auch in der bibliſchen Geſchichte ein ſolcher Leitfaden das richtige ſein. Das hat aber bisher noch niemand behauptet.

Der direkte Beweis ergiebt ſich aus dem Begriffe der Bildung, hier der Sachbildung, von der die realiſtiſche ein Teil iſt. Dieſer Begriff ſchließt (nach der intellektuellen Seite) ein dreifaches Können in ſich und fordert darum auch ein dreifaches Lernen:

a) das Kennenlernen dieſes Stoffes (Kenntniſſe),

b) das Denkenlernen an dieſem Stoffe,

c) das Redenlernen an dieſem Stoffe.

Wer nun dieſen dritten Beſtandteil der Sachbildung — das ſachgemäße Redenkönnen, was eben nur an und mit der Sache gelernt werden kann — anerkennt, der wird bald zu der Einſicht kommen, daß ein

kompendiariſcher Leitfaden das nicht zu leiſten vermag. Denn das beſte, das wirkſamſte Mittel zum Redenlernen iſt das Leſen, — („das beſte Sprachbuch iſt ein Lieblingsbuch", Jean Paul); ſoll aber im Sachunterricht auch geleſen werden und zwar mit Luſt geleſen werden, in der Schule und zu Hauſe: dann dürfen die Darſtellungen des Lehrbuches nicht auszugartig dürr, nicht langweilig ſein, ſondern lebensvoll, anſchaulich, mithin ausführlich. Mit andern Worten: das Realbuch muß im naturkundlichen wie im humaniſtiſchen Teile ſeinem Hauptinhalte nach eine Art Leſebuch ſein.*) — Ich ſage „dem Hauptinhalte nach"; in der politiſchen Geographie, welche möglichſt an den Geſchichtsunterricht anſchließt, werden teilweiſe notizartige Angaben ausreichen; nur müſſen daneben auch etliche zuſammenhängende Darſtellungen geboten werden, damit der Schüler zugleich die ſachgemäße Redeweiſe kennen lernen kann. Ebenſo werden im naturkundlichen und humaniſtiſchen Teile etliche ſchematiſche Überſichten am Platze ſein.

Steht einmal feſt, daß zu jedem ſachlichen Lernen auch das Redenlernen an dieſer Sache gehört; ſteht ferner feſt, daß zu dieſem Zwecke die betreffenden Lektionen auch geleſen werden müſſen: dann giebt ſich noch ein neuer Grund für die bezeichnete Form des Lehrbuches zu erkennen.

Bekanntlich iſt das ſichere Einprägen des Stoffes ein ebenſo wichtiges Stück der Lehraufgabe, als das anſchauliche Vorführen und das denkende Durcharbeiten. Soviel immer möglich, muß daher der Lehrer ſelber das Einprägen beſorgen — in der Schule, auf konverſatoriſchem Wege, da dieſe Weiſe des Repetierens weniger monoton zu ſein braucht und überhaupt mehrfache Vorzüge beſitzt. Ich ſage: „ſo viel als möglich" — ſoviel er Zeit hat, und in dieſer Beſchränkung wird die Regel ebenſogut für die mehrſtufigen Klaſſen gelten können, als für die einſtufigen. Steht nun, wie wir annahmen, feſt, daß jede ſachunterrichtliche Lektion auch geleſen werden ſoll, ſo bietet dieſes Leſen zugleich eine Hülfe im ſachlichen Einprägen. Dieſe Hülfe iſt in der That höchſt ſchätzens-

*) Wäre etwas mehr Logik in der traditionellen pädagogiſchen Sprache, ſo würde man den Namen „Leſebuch" — falls er überhaupt gebraucht werden ſoll — nicht ausſchließlich an ein einziges, an ein ſprachunterrichtliches Buch vergeben haben. Innerhalb der Altersſtufen, welche die Volksſchule umfaßt, ſollten die ſachunterrichtlichen Lehrbücher alleſamt ebenſogut „Leſebuch" heißen dürfen und demgemäß gebraucht werden, wie die belletriſtiſche Anthologie ſo heißt und gebraucht wird. Der Prov.-Schulrat Otto Schulz (der Begründer des Brandenburger Schulblattes) nannte darum ſein bibliſches Hiſtorienbuch mit Recht und gutem Bedacht: „bibliſches Leſebuch".

wert, in dreifacher Beziehung. Zum erſten fällt ſie dem Lehrer gratis zu, da das Leſen, weil es von der Sprachbildung gefordert wird, ohnehin geſchehen muß. Es werden gleichſam mit einem Feuer zwei Töpfe gekocht. Zum andern iſt dieſes Wiederholen, weil die ausführliche Darſtellung den Stoff in allen Einzelnheiten vorführt, *ſo genau und umfaſſend* als möglich. Der dritte Vorteil liegt etwas verſteckter, verdient aber nicht minder geſchätzt zu werden. Um auf ihn aufmerkſam zu werden, muß man ſich erinnern, daß dem Repetieren als ſolchem, weil dem Stoffe dann der Reiz der Neuheit fehlt, notwendig mehr oder weniger Langweile anhaftet. Sollen nun die Schüler doch munter bei der Sache ſein, ſo erwächſt daraus für den Lehrer die nicht leichte Aufgabe, das Langweilige ſo viel als thunlich wegzuſchaffen. Dafür giebt's mancherlei Mittel — die man bei der Pſychologie erfragen muß. Eins derſelben beſteht darin, das Repetieren ſo einzurichten, daß es ſich nicht als ſolches *kenntlich* macht, ſondern wie ein *Neulernen* erſcheint. Das iſt's gerade, was die ſog. „immanente" Repetition, wie ſie z. B. beim Rechnen fort und fort zur Anwendung kommt, vor der expreſſen voraus hat, daß ihr dieſer Vorteil von ſelbſt zufällt. Auch in unſerm Falle, beim Leſen der ſachunterrichtlichen Lektionen, tritt dieſes günſtige Moment ohne Zuthun des Lehrers mit auf. Denn wenn vorher die wichtigſten Daten und ihre Reihenfolge auf mündlichem (konverſatoriſchem) Wege wiederholt und gut eingeprägt ſind, und nun die Lektion geleſen werden ſoll, ſo ſehen die Schüler darin nur eine neue Übung — was es auch in der That iſt; und da ihnen um dieſes Neuen willen nicht zum Bewußtſein kommt, daß dabei ein Repetieren ſtattfindet, ſo wird damit das ſonſt unvermeidliche Gefühl der Langweile fern gehalten.

Man könnte denken, es ſeien doch eigentlich bloß die mehrſtufigen Klaſſen, welche beſondere Urſache hätten, ſich über dieſe Hülfe im ſachlichen Einprägen zu freuen, da ja in der einſtufigen Klaſſe der Lehrer Zeit genug habe, auf konverſatoriſchem Wege den Stoff einzuprägen. Sehen wir genauer zu, wie es ſich verhält. Allerdings ſind die Lehrer der einſtufigen Klaſſen hinſichtlich des Einprägens günſtiger geſtellt, und ſie haben ſomit auch die Pflicht, dieſen Vorteil möglichſt auszunutzen. Handelte es ſich daher bloß um das ſachliche Einprägen, ſo würden dieſe Klaſſen vielleicht mit einem konpendiariſchen Leitfaden ausreichen. Da dieſelben aber um der Sprachbildung willen — nämlich behufs des Redenlernens und des Leſenlernens — die ſachunterrichtlichen Lektionen *doch* leſen müſſen, wozu denn eben ausführliche Darſtellungen erforderlich ſind: ſo werden ſie die dadurch geleiſtete Hülfe beim Einprägen, weil ſie ihnen gratis zufällt, ebenfalls nur willkommen heißen können, wenn ſie derſelben auch nicht ſo

bedürftig ſind wie die mehrſtufigen Klaſſen. Wollten jedoch die einſtufigen Klaſſen ſich mit dem üblichen kompendiariſchen Leitfaden begnügen, mithin auf das Leſen der realiſtiſchen Lektionen verzichten, während die mehrſtufigen Klaſſen ein Real-Leſebuch beſäßen und dasſelbe in der angegebenen Weiſe redlich benutzten: ſo iſt mir nicht zweifelhaft, daß jene nicht bloß in der Leſefertigkeit, ſondern auch in der Sprachbildung überhaupt hinter dieſen merklich zurückbleiben würden. Was dann das realiſtiſche Lernen betrifft, ſo iſt nicht abzuſehen, was ſie durch den kompendiariſchen Leitfaden gewinnen wollen, was ſie nicht auch durch ein ausführliches Lehrbuch erreichen könnten.

Dabei iſt noch eins zu bedenken. Bekanntlich verleitet die verſchrumpfte Geſtalt des kompendiariſchen Leitfadens leicht dazu, ſich über das darin enthaltene Stoffquantum arg zu täuſchen, d. h. das Maß des Lehrmaterials zu hoch zu greifen. Wie nun, wenn den einſtufigen Klaſſen ihre günſtigere Stellung zuſamt dem ſcheinbar knappen Leitfaden zum Fallſtricke wird? Wo das geſchieht, da iſt gewiß, daß ſie auch im ſachlichen Lernen, ſofern nach wirklicher Bildung gefragt wird, hinter den mehrſtufigen Klaſſen zurückbleiben, falls dieſe ein ausführliches Real-Lehrbuch gebrauchen; denn da dieſes Lehrbuch ſie verpflichtet, die realiſtiſchen Lektionen auch leſen zu laſſen, ſo haben ſie darin gegen jene Verirrung des Stoffübermaßes einen ſtarken Schutz. Alles wohl erwogen, werden daher auch die einſtufigen Klaſſen Urſache genug finden, in ihrem eigenen Intereſſe das ausführliche Real-Lehrbuch freudig zu begrüßen.

Ein paar Zuſätze — wider etwaige Mißverſtändniſſe.

Erſtlich: die geforderten ausführlichen Darſtellungen im Real-Lehrbuche wollen an dem, was das mündliche Lehrwort bei jeder Lektion zu leiſten hat, nicht das geringſte mindern, — wie ja auch das bibliſche Hiſtorienbuch nicht ſagen will, der Lehrer dürfe etwas von ſeiner Lehrarbeit auf das Buch abladen. Alle mündlichen Lehroperationen bleiben genau dieſelben wie bei einem kompendiariſchen Leitfaden. Der Unterſchied liegt vielmehr in einem Plus der Durcharbeitungsoperationen, nämlich darin, daß jede Lektion auch rite geleſen werden ſoll — zunächſt in der Schule und ſodann wiederholungsweiſe zu Hauſe. Das Buch ſoll demnach einen Dienſt thun, den das mündliche Lehrwort überhaupt nicht leiſten kann.*)

*) Ein paarmal iſt mir in einem Schulblatte der Einwand begegnet: bei ausführlichen Real-Lehrbüchern könnten bequeme Lehrer ſich verleiten laſſen, das mündliche Lehrwort thunlichſt zu ſparen und dafür die realiſtiſchen Lektionen den Schülern zum Auswendiglernen aufzugeben — wie dies an jenen Stellen dem Vernehmen nach auch mit dem bibliſchen Hiſtorienbuche geſchehe. Da dieſer Einwand nicht beſtreitet, daß die bezeichnete Form der Real-Lehrbücher principiell die richtige

Zum andern sei zur Vorsicht nochmals darauf hingewiesen, daß die Forderung, das Real-Lehrbuch müsse der Darstellung nach eine Art Lesebuch sein, nicht das geringste gemein hat mit der Vorschrift der alten Regulative, wonach der Realunterricht sich an das sog. „Lesebuch" anschließen sollte. Die Regulative wollten keinen selbständigen Realunterricht und demgemäß auch kein besonderes Real-Lehrbuch; diese Zweige des Sachunterrichts waren im Sprachunterricht einquartiert, d. h. aus dem realistischen Gebiete brauchte nur so viel gelernt zu werden, als bei der sprachunterrichtlichen Behandlung der realistischen Lesestücke von selbst haften blieb. Meine Forderung setzt dagegen (nach These 1) selbständige Real-Lehrstunden voraus und eben darum (nach These 2) ein besonderes Real-Lehrbuch. Der Unterschied zwischen diesem Standpunkte und dem der Regulative ist somit so groß, daß er nicht größer sein kann.

Drittens sei noch daran erinnert, daß die obige Forderung, obwohl sie an und für sich mit der Frage vom Quantum des Lehrstoffes nichts zu thun hat, doch indirekt einen Einfluß auf die Feststellung desselben ausübt. Da nämlich die geforderte Form des Realbuches auf eine vermehrte Verarbeitung und Verwertung des Lehrmaterials zielt — vermittelst des Lesens — so muß sie notwendig eine größere Vereinfachung desselben zur Folge haben. Ich würde es nicht für nötig gehalten haben, diesen Punkt ausdrücklich zu konstatieren, wenn nicht ein Vorkommnis daran gemahnt hätte. Von einem Schuloberen soll gelegentlich wider die ausführlichen Realbücher geltend gemacht worden sein: da sie weit dicker wären als die kompendiarischen Leitfäden, so würden sie das Lehrstoffübermaß begünstigen. Einer so ausgesuchten Oberflächlichkeit gegenüber ist es offenbar rätlich, auf wichtige Punkte zweimal den Finger zu legen.

Überblicken wir zum Schluß die drei Thesen:

1. der Realunterricht muß ein selbständiges Lehrfach sein — in allen Schulen, von unten auf;
2. der Realunterricht erfordert ein besonderes Lehrbuch — in allen Schulen, von unten auf;
3. die Darstellung in diesem Buche muß anschaulich-ausführlich und leicht verständlich sein.

---

ist, so frage ich einfach: Sollen die fleißigen Lehrer darum auf das zweckmäßigere Lehrbuch verzichten, weil bequeme Lehrer dasselbe möglicherweise mißbrauchen? Übrigens müßten dann die kompendiarischen Leitfäden ebenfalls verboten werden, da ja jene Lehrer auch diese Bücher zum Auswendiglernen aufgeben können.

Die erſte Forderung iſt in den „Allg. Beſtimmungen“ anerkannt und wird nur noch von den Anhängern der Regulative beſtritten.

Die zweite geht ſchon teilweiſe über die „Allg. Beſtimmungen“ hinaus, da dieſelben nur den mehrklaſſigen Schulen ein beſonderes Real-Lehrbuch geſtatten.

Die dritte ſpricht unſere eigentlichen Reformgedanken aus.

II.

Die Reform im Sprachunterricht.

Um den Leſer möglichſt mit eigenen Augen ſehen und urteilen zu laſſen, ſoll unſere Unterſuchung bedachtſam Schritt vor Schritt vorrücken und zunächſt an einen Nebenfehler des üblichen Sprachunterrichts anknüpfen. Der Grund- und Hauptfehler, von dem jener nur ein Symptom iſt, wird ſich dann im Verfolg deſto deutlicher zu erkennen geben.

Bis zu Anfang der vierziger Jahre dieſes Jahrhunderts ſpielten beim Sprachunterricht die Grammatik und die grammatiſchen Übungen die Hauptrolle. Das Leſen im ſog. Leſebuche ging wie etwas Apartes nebenher; zwar wurde es mit Fleiß betrieben, allein es war eben ein bloßes Leſen, bei dem nur die allernötigſten ſachlichen und ſprachlichen Erläuterungen vorkamen. Hier lag ein doppelter Fehler vor: einmal der, daß der Sprachunterricht nicht als ein einheitliches Fach gefaßt wurde, und ſodann die Überwucherung des Formaliſtiſchen, der Grammatik. Der letztere Fehler ſtammte eigentlich aus den höheren Schulen; man meinte, in der deutſchen Grammatik einigermaßen einen Erſatz für den fremdſprachlichen Unterricht zu haben; zum Teil wirkte dabei auch eine Art Wunderglaube an die zauberhafte Bildungskraft der Grammatik mit. Lehrer und Schüler quälten ſich an der trockenen Sprachlehre und ihren noch trockeneren Übungen redlich ab, — obgleich vielfach mit dem Gefühl, daß man doch wohl nicht ſo ganz auf dem richtigen Wege ſei. Da wirkte es bei allen Verſtändigen wie ein erlöſendes Wort, als Männer wie Mager, Kellner, Hülsmann, Wackernagel, Otto u. ſ. w. ausſprachen: das Leſebuch muß den Mittelpunkt des deutſchen Sprachunterrichts bilden. Man ſchaute ſich gegenſeitig an und ſagte: Warum haben wir das doch nicht früher ſehen können? Es iſt ja ſonnenklar: wie die andern Künſte (Muſik, Malerei u. ſ. w.) nicht durch Theoretiſieren erlernt werden können, ſondern durch Übung an Muſtern, und wie religiöſes Leben nicht gepflanzt werden kann durch Dogmatiſieren, ſondern durch ſinnige Betrachtung religiöſer Charakterbilder, ſo kann auch eine geſunde Sprachbildung nur an der muſtergültigen Litteratur großgezogen werden.

Die „Regulative" nahmen im Sprachunterricht dieſen Fortſchritt auf — NB. ſoweit er damals verſtanden wurde — und ſuchten denſelben in die Schulen einzuführen. Darin haben ſie ein unleugbares Verdienſt. Die neue Parole, daß das Leſebuch den Mittelpunkt des ſprachlichen Lernens bilden (und der Sprachunterricht als ein einheitliches Fach gefaßt werden) müſſe, drang auch ihrem Wortlaute nach überall durch. Daneben aber blieb doch unter den Schulmännern eine Meinungsverſchiedenheit beſtehen, nämlich über die Frage, ob außer der Durcharbeitung des Leſebuches noch ein ſelbſtändiger Lehrgang der Grammatik wünſchenswert ſei, oder ob ein Minimum von Grammatik, das ohne beſondere Lehrſtunden gelernt werden könne, hinreiche. Über dieſen Punkt iſt dann ſeit jener Zeit unausgeſetzt debattiert worden bis auf den heutigen Tag, ohne daß eine leidliche Verſtändigung erzielt werden konnte.

Die Regulative hatten ſich für ein Minimum entſchieden und darum ſelbſtändige Grammatikſtunden abgewieſen. Die Gegenanſicht war aber nicht von innen heraus, durch Gründe, überwunden — denn dazu fehlte den Regulativ-Didaktikern das Zeug — ſondern nur äußerlich, per Kommando, zurückgedrängt. Die Geſetzgebung hatte ſich zu früh in die innere Entwicklung der Methodik eingemiſcht. Nach dem Geſetze der Pendelſchwingung konnte daher ein Rückſchlag nicht ausbleiben.

Er kam denn auch — mit den „Allg. Beſtimmungen". Ihre Forderungen in der Grammatik lauten zwar, wenn man ſie verſtändig auslegt, ziemlich maßvoll. Da aber der Wortlaut dehnbar iſt, und überdies für die Oberſtufe mehrklaſſiger Schulen ſelbſtändige Grammatikſtunden angeſetzt ſind: ſo hatten die Unterbehörden und Lehrer freie Hand, in den dehnbaren Sack ein recht anſehnliches Quantum grammatiſchen Stoffes hineinzuſtopfen, wenn ſie das gelüſtete. Es ſcheint auch in der That nicht wenige Schulräte und Schulinſpektoren gelüſtet zu haben. In manchen Gegenden ſahen ſich die Schulen durch die Regierungsinſtruktionen dergeſtalt mit grammatiſchen Anforderungen überſchüttet, daß den Lehrern, ſofern ſie nicht allzuſehr in die Grammatik verliebt waren, angſt und bange werden mußte. (Vgl. z. B. die „Lehrpläne" der Kgl. Reg. zu Düſſeldorf vom Jahre 1873.) Auch ſtrömte wieder eine Menge grammatiſcher Leitfäden auf den Büchermarkt. Kurz, es ſah aus, wie wenn für eine aufgeſtauete Flut auf einmal die Schleuſen geöffnet worden wären.

Unbeſtreitbar ſind ſolche ſtarke Schwankungen in der Unterrichtsgeſetzgebung verkehrt und ſchädlich, ja geradezu unnatürlich. Ein Leib, deſſen Kopf am Schwindel leidet, iſt übel beraten. „Kopf kalt, Füße warm," ſagt darum das Sprichwort. Je weiter in der Schulwelt die Anſichten über irgend ein Lehrfach noch auseinandergehen, deſto vor-

sichtiger muß der Unterrichtsgesetzgeber eingreifen. — Doch sehen wir zu, wie es seit 1872 im Sprachunterricht weiter gegangen ist.

Soviel jetzt in der Grammatik mehr geleistet werden sollte als unter den Regulativen, um ebensoviel mußten die Leistungen im Lesen zurückbleiben. Überdies sah sich das Lesen noch dadurch beeinträchtigt, daß der Sprachunterricht einige Stunden an den Realunterricht abtreten mußte.*) Seit mehreren Jahren wird denn auch in den Kreisen der Schulinspektoren immer lauter geklagt, daß die Leistungen im Lesen gegen früher zurückgegangen seien. Voraussichtlich wird daher in nicht allzulanger Zeit ein abermaliger Umschlag in der Unterrichtsgesetzgebung eintreten, — wenn auch nicht mit großem Geräusch von der Centralstelle aus, sondern still und stückweise, allmählich, durch Reskripte der Unterbehörden. Wie mag er ausfallen? Das kann uns eine andere Thatsache zeigen. Die Klagen der Schulrevisoren über den Rückgang im Lesen richten sich fast ausnahmslos anklagend nicht wider die Grammatik, sondern wider die Realien. Bei der zu erwartenden Änderung der Lehrinstruktionen wird demnach vornehmlich der Realunterricht eine Beschränkung erfahren, dagegen die Grammatik gar nicht oder nur unbedeutend. Im Lichte der Schulgeschichte betrachtet, heißt das: für den nicht ausgetragenen Streit der beiden sprachunterrichtlichen Parteien muß der unschuldige Realunterricht die Unkosten bezahlen.

So werden wir also durch die gefährdete Stellung der Realien gemahnt, den Streit der beiden sprachunterrichtlichen Parteien scharf ins Auge zu fassen. Woran mag es nun liegen, daß diese Parteien trotz alles Debattierens sich bis jetzt über ihre Streitfrage (Quantum der Grammatik) nicht haben verständigen können? Denkt man daran, daß dieses Debattieren schon über vierzig Jahre gedauert hat, und bereits eine ganze Lehrergeneration darüber hingegangen ist, so drängt sich die Vermutung auf, daß hier ein geheimes Hindernis im Spiele sein müsse, ein Irrtum oder ihrer mehrere, woran beide Teile leiden. So ist es in der That.

Jede Partei hat nämlich von dem Princip, was sie in diesem Streithandel betont — die eine die Litteratur (Lesebuch), die andere die Sprachlehre — nur die Halbscheid erfaßt, was aber die Gegenpartei ebenfalls

*) Der Leser wolle nicht übersehen, daß diese Maßregel nur da und deshalb eine Beeinträchtigung des Lesenlernens zur Folge hat, wo und weil das Real-Lehrbuch ein kompendiarischer Leitfaden ist. Bei Realbüchern mit ausführlichen Darstellungen, wo dann jede Lektion auch gelesen werden muß, würde das Lesen wie der Sprachunterricht überhaupt keine Schädigung erleiden, mithin jene Maßregel ganz gerechtfertigt sein.

nicht weiß. So weiland, ſo noch heute. Jede Partei hat eben in den langen vierzig Jahren nichts hinzugelernt; — ich meine aber nicht etwas, was ſie von dem Gegenpart hätte lernen können, ſondern was ſie vermöge ihres eigenen Princips hätte finden müſſen. Wir haben es alſo mit zwei Irrtümern zu thun, wollen aber um der Billigkeit willen jeder Partei nur denjenigen Irrtum anrechnen, der ihr zunächſt vor den Füßen lag.

Worin beſteht nun das jeder Parteianſicht anhaftende Manko? Beginnen wir mit der Grammatikpartei.

Die Grammatiſten haben überſehen, daß zur Sprachlehre außer der Grammatik auch die Onomatik (die Lehre von den Wortfamilien, Synonymen und Tropen) gehört, — ja, daß dieſer Teil der Sprachlehre für das Sprachverſtändnis wie für die Bildung überhaupt, weit fruchtbarer iſt als die Grammatik, zumal in der Volksſchule.*) In manchen ſprachunterrichtlichen Leitfäden iſt allerdings auch die Onomatik einigermaßen herangezogen; allein die „Allg. Beſtimmungen" und die Regierungsinſtruktionen (z. B. die ſehr ausführlichen der Kgl. Reg. zu Düſſeldorf), welche die offizielle Vertretung der grammatiſchen Partei bilden, erwähnen den onomatiſchen Teil der Sprachlehre auch nicht mit einer Silbe. Hätten dagegen die Grammatiſten im Verlaufe der Zeit erkannt, daß ſie ihr eigenes Princip bisher nur halb vertreten hatten, ſo würde dies der Verſtändigung mit der Gegenpartei in mehrfacher Weiſe förderlich geweſen ſein. Denn wenn die Grammatik die der Sprachlehre zugewieſene Stundenzahl mit ihrer Schweſter Onomatik teilen ſoll, ſo muß ſie ihren eigenen Lehrſtoff auf die Hälfte reduzieren. Damit würden dann die Grammatiſten ſich ſelber demonſtriert haben, daß die Volksſchule mit bedeutend weniger grammatiſchem Stoffe auskommen kann.

Aber noch ein zweites Einigungsmoment trägt der onomatiſche Unterricht in ſich. In der Volksſchule kann die Onomatik, wenn ſie fruchtbar ſein ſoll, nicht iſoliert betrieben werden, ſondern nur im engſten Anſchluß an die laufende Lektüre und an den geſamten übrigen Unterricht. Dies geſchieht nun zunächſt in der Weiſe, daß alle im Leſebuche wie im Sach- und Formenunterricht vorkommenden un-

*) Der Name „Onomatik" (vom griechiſchen onōma = Wort) iſt in der Schulſprache, ſoviel mir bekannt, zunächſt durch Dr. Mager in Gebrauch gekommen. Von der Grammatik unterſcheidet ſich die Onomatik ſehr ſcharf dadurch, daß dort der Blick auf das äußere, auf die ſprachlichen Formen, hier dagegen lediglich nach innen, auf den Sinn der Wörter und Wortverbindungen ſich richtet.

Digitized by Google

bekannten Wörter und Redefiguren kurz erklärt werden, — ſei es mit Hülfe ſtammverwandter oder ſynonymer Ausdrücke, welche den Schülern bereits bekannt ſind, oder durch Umſchreibung. Wie man ſieht, iſt das ſo weit nichts anderes, als was der Leſebuch- und der geſamte übrige Unterricht ohnehin, um ihrer eigenen Zwecke willen, fordern, — nichts anderes, als was alle einſichtigen Lehrer von jeher gethan haben und täglich thun müſſen. In der That, ſo weit haben bisher ſchon beide Parteien onomatiſchen Unterricht erteilt, wenn derſelbe auch nicht mit dieſem Namen bezeichnet wurde. Freilich muß noch etwas hinzukommen. Es iſt, kurz geſagt, dies. Die betreffenden unbekannten Wörter und Redefiguren werden in der Reihenfolge, wie ſie vorkommen, nach geſchehener Erklärung ſofort vom Lehrer an die Wandtafel geſchrieben (ohne Erklärung); ſo die ganze Woche hindurch. Am Schluſſe der Woche, in der Onomatikſtunde, werden ſie dann von den Schülern, nachdem zuvor noch einmal das Verſtändnis aufgefriſcht iſt, mit den Erklärungen in ein ſachlich-ſprachliches Wörterheft eingetragen und zu Hauſe feſt eingeprägt. Wird das verſäumt, ſo iſt das nicht klüger, als wenn der Schneider vergißt, den Knoten in ſeinen Faden zu machen, oder ſchulmäßig geſprochen: als wenn über dem Docieren das Memorieren verſäumt wird. Aus demſelben Grunde muß deshalb alle 4—6 Wochen auch eine umfaſſendere Repetition ſtattfinden, wenigſtens bei den ſchwächeren. (Vgl. die oben erwähnten Abhandlungen „Über den naturkundlichen Unterricht", Ev. Schulbl. 1872, II. Artikel S. 172. Geſ. Schr. IV. S. 58 ff.) Hätte nun die Grammatikpartei, wie es ihre Schuldigkeit geweſen wäre, einen ſolchen onomatiſchen Unterricht in Vorſchlag gebracht, ſo würde die Litteraturpartei, wofern ſie ihr eigenes Princip verſtand, freudig haben zuſtimmen müſſen, da dieſer neue Lehrzweig offenſichtlich einem Bedürfniſſe der Lektüre wie des geſamten übrigen Unterrichts entgegenkommt.

Betrachten wir jetzt, wie die Leſebuch- oder Litteratur-Partei ihr eigenes Princip nicht zu Ende gedacht hat. In dieſem Verſäumnis liegt, wie ſich zeigen wird, das Haupthindernis, welches der Einigung der beiden ſprachunterrichtlichen Parteien im Wege geſtanden hat; hier liegt eben auch das Grundgebrechen des üblichen Sprachunterrichts. Was die Grammatiſten ihrerſeits verſäumt hatten — hinſichtlich der Onomatik — iſt dagegen nur Kleinigkeit.

Als die Litteratur-Partei einſtmals den trefflichen Grundſatz proklamierte, daß das Leſebuch (als Ausleſe der Nationallitteratur) die Baſis der Sprachſchulung bilden müſſe, da hat ſie überſehen, daß dieſes ſog. „Leſebuch" nur die eine, die ſchönſprachliche Hälfte der National-

litteratur vertritt; denn die andere Hälfte ſteckt anderswo, in dem Schriftentum der verſchiedenen Wiſſenſchaften, oder volksſchulmäßig geredet: in den Lehrbüchern der Religion und der humaniſtiſchen und naturkundlichen Realien. An dem belletriſtiſchen Leſebuche läßt ſich ja eine gewiſſe, auch nicht unbeträchtliche Sprachbildung gewinnen, aber nicht eine ſolche, die geſund, volkstümlich und echt praktiſch iſt; denn dazu gehört auch die ſprachliche Schulung durch die ſachunterrichtlichen Lehrbücher. (Siehe „Grundlinien ꝛc.“ S. 44 ff.) Jenes nicht unrichtige, aber nur halb verſtandene und darum höchſt einſeitig formulierte Princip der Litteratur-Partei muß demnach dahin ergänzt werden, daß es lautet:

„Grundlage der Sprachbildung in der Volksſchule ſind das belletriſtiſche Leſebuch **und** die **ſachunterrichtlichen** Lehrbücher.“

Das iſt mein Vorſchlag zur Reform des Sprachunterrichts.

Selbſtverſtändlich ſetzt das Litteraturprincip in dieſem Vollſinne voraus, daß die ſachunterrichtlichen Lehrbücher nicht kompendiariſche, dürre Leitfäden, ſondern wirkliche Leſebücher ſind, wie dies auch das bibliſche Hiſtorienbuch von je her geweſen iſt. Was oben (sub I, 3) im Intereſſe der Sachbildung gefordert wurde, das ſehen wir hier zugleich vom Standpunkte des Sprachunterrichts verlangt. Liegt in dieſer Verdoppelung der Forderung einerſeits ein endgültig abſchließender Beweis für ihre Wahrheit, ſo andrerſeits der handgreiflichſte Beweis für ihre ungemeine Wichtigkeit, da ſie über die beiden bedeutſamſten Gruppen der Lehrfächer, alſo über mehr als zwei Drittel des geſamten Unterrichts ſich erſtreckt. Eine wichtigere methodiſche Frage als die von der Form der ſachunterrichtlichen Lehrbücher kann es ſomit nicht geben.

Hätte die Leſebuch-Partei im Verlaufe der Zeit ſo viel hinzugelernt, um einſehen zu können, daß ſie das Litteraturprincip nur halb vertrat, und hätte ſie demgemäß die bezeichnete Ergänzung des Leſeſtoffes in Anregung gebracht: ſo würde ſie nicht nur die Streitfrage mit den Grammatiſten vollends erledigt und überhaupt eine völlige Umſchmelzung der alten ſprachunterrichtlichen Parteianſichten bewirkt, ſondern obendrein auf dem Gebiete des Realunterrichts Frieden geſtiftet, nämlich ſowohl die Gegner der Realien als auch die Anhänger der Leitfäden von ihren beiderſeitigen Irrtümern bekehrt haben. Hier iſt jedoch nur vom Sprachunterricht und ſpeciell von der grammatiſchen Haderfrage zu reden. Sehen wir zu, wie es derſelben bei der Einführung des vollen Litteraturprincips ergeht.

Die Grammatik hat, wie wir oben ſahen, bereits die Hälfte ihres Lehrſtoffes opfern müſſen — kraft ihres eigenen Vollprincips, um der Onomatik Raum zu ſchaffen. Nun muß aber auch noch für den neu eintretenden ſachunterrichtlichen Leſeſtoff Platz gemacht werden. Die Leſeübungen an dieſem Stoffe werden zwar in die ſachunterrichtlichen Stunden fallen; da dieſes Leſen aber dem Sprachunterricht zu gute kommt, ſo wird derſelbe zum Dank auch einen Gegendienſt zu leiſten haben, nämlich (außer dem onomatiſchen Material aus dem Sachunterricht) auch einen Teil der ſachunterrichtlichen Aufſatzübungen in ſeine Stunden übernehmen müſſen. Durch dieſes neue Zurechtrücken der verſchiedenen Zweige des Sprachunterrichts wird die Grammatik abermals einige Einſchränkung erfahren und dürfte damit ſo ziemlich auf ein bequemes Maß reduziert ſein. Die Sachlage ſelbſt erlöſt die Parteien vom Disputieren. — Von da ab tritt übrigens noch ein anderes Einigungsmoment in Wirkſamkeit, und das iſt im Grunde die Hauptkraft zur Verſtändigung der beiden Parteien. Die alte Streitfrage erhält ein ganz anderes Geſicht. Wenn nämlich der Leſeſtoff durch die Ergänzung vom Sachunterricht her zu ſeiner vollen Ausdehnung und Mannigfaltigkeit gelangt iſt; wenn ferner die mündlichen und ſchriftlichen Übungen ſich über dieſes ganze Gebiet erſtrecken; wenn endlich der ſo unentbehrliche onomatiſche Unterricht ſein Recht gefunden hat: dann erſt wird vollaus klar werden — aber dann auch gewiß — was der Grundſatz in ſeinem Vollſinne ſagen will, daß die Litteratur die Baſis des Sprachunterrichts bilden müſſe. Mit anderen Worten: man wird allerſeits einſehen, daß beim Sprachunterrichte die ſprach- und geiſtbildende Kraft vornehmlich in denjenigen Übungen liegt, welche am litterariſchen Inhalte vorgenommen werden. Iſt nun dieſe Einſicht durchgedrungen, dann kann niemand mehr den Wunſch hegen, dieſe bildenden Übungen (des Leſens, Sprechens, Aufſatzſchreibens) zu Gunſten bloß formaliſtiſcher (grammatiſcher) zu verkürzen; im Gegenteil, man wird einmütig den grammatiſchen Stoff auf das Allernotwendigſte beſchränken. Damit wird dann die alte ſprachmethodiſche Haderfrage verſchwunden ſein — wie der Nebel vor der Sonne verſchwindet.

Welche Umwandlung die übrigen Zweige des Sprachunterrichts durch die Anerkennung des vollen Litteraturprincips erfahren müſſen, kann ich hier nicht ausführen. Nur darauf ſei hingewieſen, daß dann nicht bloß das Leſen und Reden, ſondern auch die Aufſatzübungen (von unten auf) ſich über das ganze Litteraturgebiet erſtrecken werden. War ſchon das handgreiflich einſeitig, die Leſeübungen auf die belletriſtiſchen Darſtellungen zu beſchränken und demgemäß dieſes Buch allein „Leſebuch“

zu heißen, so ist es doppelt einseitig, wenn auch das Aufsatzschreiben auf die belletristischen Stoffe beschränkt sein soll. Jener Einseitigkeit beim Lesen steht eine Entschuldigung zur Seite: sie stammt aus der Zeit, wo die Volksschule noch keinen selbständigen Realunterricht besaß; und ob jetzt der selbständige Realunterricht eingeführt ist, so liegt darin doch noch keine Mahnung zum Lesen, solange derselbe keine ausführlichen Lehrbücher besitzt. Der Einseitigkeit bei den Aufsatzübungen fehlt dagegen jede Entschuldigung, seitdem der selbständige Realunterricht im Gange ist; denn die schriftlichen Übungen an diesem Stoffe setzen nur einen voraufgegangenen mündlichen Unterricht voraus. — Die Frage, was für Aufsatzformen (Beschreibungen, Erzählungen, Briefe u. s. w.) geübt werden sollen, hat mit der Frage, woher der Stoff zu nehmen ist, direkt nichts zu thun.

III.

Die Einzelvorteile der Doppelreform.

Zunächst muß ein allgemeines Ergebnis der vorstehenden Untersuchungen konstatiert werden. Ich meine, was eingangs über den logischen Zusammenhang der beiden Reformen bemerkt war. Es hieß dort:

Die beiden Reformen sind untrennbar, so untrennbar wie Ursache und Wirkung; ihr kausaler Zusammenhang ist sogar ein wechselseitiger. Wird die Reform des Realunterrichts (die anschaulich-ausführliche Darstellung im Real-Lehrbuch) anerkannt, so folgt die des Sprachunterrichts (die Ergänzung des bisherigen halben Litteraturprincips) von selbst und umgekehrt: wird diese Reform des Sprachunterrichts anerkannt, so folgt die des Realunterrichts von selbst. Noch mehr. Die Notwendigkeit der Reform im Realunterricht läßt sich aus dem Bedürfnis des Sprachunterrichts beweisen; und umgekehrt: die Notwendigkeit der Reform im Sprachunterricht läßt sich aus dem Bedürfnis des Realunterrichts beweisen. — Mit einem Worte: beide Reformen gehören zusammen — wie Schloß und Schlüssel, die bekanntlich nicht nur einander fordern, sondern wo jeder Teil zugleich die Probe für die Richtigkeit des andern ist.

Dieser logisch-sachliche Zusammenhang der beiden Reformen verdient vor allem fest gemerkt zu werden. Einmal geht daraus hervor, daß schon der Beweis von einer Seite allein genügt, um beide Reformvorschläge zu rechtfertigen, und somit der Beweis von der andern Seite eigentlich nur dazu dient, um die Kurzsichtigkeit einer Methodik, die weder das eine noch das andere Reformbedürfnis sehen kann, desto heller ins Licht zu stellen. Zum andern ist hier an einem Beispiele augenfällig zu erkennen,

was für einen großen Unterschied es in der Praxis macht, ob der Lehrplan als ein bloßer Haufen von Lehrgegenständen oder als ein organisches Gegliedere begriffen wird, und wie dringend deshalb der couranten Didaktik geraten werden muß, sich um eine solide Theorie des Lehrplans zu bekümmern.

Überblicken wir jetzt die Einzelvorteile im Sachunterricht und Sprachunterricht, welche aus den sub I und II entwickelten Reformgedanken sich ergeben — gegenüber den mannigfachen Fehlern und Lücken, an welchen diese beiden wichtigsten Gruppen der Lehrfächer bisher gekrankt haben. Jene Vorteile bilden, wie sich nachstehend zeigt, eine stattliche Reihe.

A. Realunterricht (resp. Sachunterricht überhaupt):

1. Der Realunterricht erhält die richtigen Lehrbücher — anstatt der bisherigen ungeeigneten kompendiarischen Leitfäden.

   Wie diese richtigen Lehrbücher, falls der Lehrer seine Schuldigkeit thut, den vollen Lernerfolg an Kenntnissen und Bildung verbürgen, und im Lesen dazu, so wird dann dieser Lernerfolg dem Realunterrichte auch zum gebührenden Kredit verhelfen, während die kompendiarischen Leitfäden nur einen mangelhaften Lernertrag lieferten, zumal in Ansehung der Bildung und des Lesens, und dadurch dieses Lehrfach in Mißkredit gebracht hatten.
2. Die richtigen Lehrbücher bieten einen wirksamen Schutz wider das Stoffübermaß in diesem Fache — gegenüber der Verleitung zum Überschreiten des rechten Maßes bei den Leitfäden.

   Ohne Zweifel hat das Stoffübermaß, wozu die Leitfäden verleiteten, ebenfalls dazu beigetragen, den Lernerfolg zu schmälern und dieses Fach in Mißachtung zu bringen.
3. Die richtigen Lehrbücher verhelfen auch den einklassigen Schulen zu einem unverkümmerten und befriedigenden Realunterricht — während die Leitfäden-Ära diesen Schulen zwar einen selbständigen Realunterricht auflud, aber das selbständige Lehrbuch versagte.

   Da ein Unterricht, dem das geeignete Lehrbuch fehlt, nur dürftige Resultate liefern kann; da ferner eine unnötig erschwerte Lehrarbeit, die eben darum nur dürftige Resultate verspricht, unmöglich befriedigen kann: so konnte diese Schule den aufgetragenen Realunterricht nur als eine Last empfinden. Die richtigen Realbücher werden diese Last in Lust verwandeln.

   Daß die offizielle Didaktik für die einklassigen Schulen keinen Rat wußte, und daß nun dort der Realunterricht nicht nur arg

verkümmert, ſondern obendrein den Lehrern zu einer drückenden Laſt gemacht iſt — ſchon das allein hätte ihr die Augen öffnen können und ſollen, daß ſie mit ihrer Leitfaden-Methode nicht auf dem rechten Wege war.

4. Der Realunterricht kann jetzt von unten auf ſchulgerecht betrieben werden, da nichts im Wege ſteht, auch den unteren Stufen (nach Abſolvierung der Fibel) das geeignete Real-Lehrbuch zu ſchaffen — während bei der Leitfaden-Methode die unteren Stufen dieſes Hülfsmittel entbehren mußten.

Nur dann kann der Realunterricht auf der Oberſtufe die zu wünſchenden Reſultate an Kenntniſſen und Bildung erzielen, wenn er von unten auf ſchulmäßig betrieben, mithin überall auch durch ein geeignetes Lehrbuch unterſtützt wird. Selbſtverſtändlich handelt es ſich auf den unteren Stufen nicht darum, möglichſt viele Kenntniſſe zu ſammeln, ſondern den Sinn für dieſe Objekte zu wecken und überhaupt den Geiſt zu ſchulen; was dann innerhalb dieſer Hauptzwecke ohne Beſchwerde an poſitivem Wiſſen erworben wird, das verdient allerdings auch geſchätzt zu werden.

Das bisherige Fehlen eines Realbuches auf den unteren Stufen iſt gleichfalls ein deutliches Zeugnis für die Unzulänglichkeit der Leitfaden-Methode.

B. Sprachunterricht:

5. Die litterariſche Baſis des Sprachunterrichts wird jetzt — anſtatt der bisherigen halben — eine ganze, indem ſie außer dem belletriſtiſchen Leſebuche auch die ſämtlichen ſachunterrichtlichen Lehrbücher umfaßt.

Vor allem iſt es die Leſeübung, welche dadurch einen höchſt beträchtlichen Zuwachs gewinnt; auch das Aufſatzſchreiben erweitert und vermannigfaltigt ſich; ebenſo das onomatiſche Verſtändnis.

Zu dieſer mehrfachen Steigerung des ſprachlichen Könnens tritt aber auch ein Gewinn anderer, innerlicher Art, der vielleicht noch höher zu ſchätzen iſt, als jener. Die Sprachbildung wird von ihrer belletriſtiſchen Einſeitigkeit erlöſt; ſie wird geſunder, volkstümlicher, praktiſcher. Alle klaſſiſche Belletriſtik in Ehren — allein bei dem bisherigen Halbſcheidsprincip, wonach bloß das ſchönſprachliche Leſebuch als die litterariſche Baſis der Sprachſchulung galt, ſah es faſt ſo aus, wie wenn die Volksſchüler womöglich zu Poeten oder ſchöngeiſtigen Feuilletoniſten gemacht werden ſollten.

6. Durch die Vervollständigung der litterariſchen Baſis wird auch der Begriff des ſog. Leſebuchs endlich ſeine volle Klärung finden.

Das wäre in der That eine große Wohlthat. Obwohl ſchon vor vierzig Jahren das „Leſebuch“ ganz richtig dahin definiert wurde (von Mager, Wackernagel u. ſ. w.), daß dasſelbe lediglich eine belletriſtiſche Muſterſammlung ſein müßte; und obwohl dieſe Definition ſeitdem fleißig nachgeſprochen worden iſt, auch von den Schulgeſetzgebern: ſo ſpukte nichtsdeſtoweniger in der Praxis, ſelbſt in der Schulverwaltung, noch immer jener alte unklare Begriff fort, der das ſprachliche Leſebuch für ein Doppelweſen, nämlich zugleich für ein Realbuch hielt. Dieſe Unklarheit hat ſchlimme Folgen gehabt und zwar gerade für einen Unſchuldigen, für den armen Realunterricht, der ohnehin ſchwer zu Ehren kommen kann.

Die erſte Folge iſt die geweſen, daß den einklaſſigen Schulen fort und fort das richtige Real-Lehrbuch vorenthalten und als angeblicher Erſatz dafür das gänzlich ungeeignete ſog. Leſebuch aufgenötigt wird, ſo daß nun dieſen Schulen ihr verkümmerter Realunterricht um des verkehrten Hülfsbuches willen obendrein zur Laſt werden muß. — Zum andern hat jene Unklarheit mit dazu beigetragen, daß die Unzulänglichkeit der realiſtiſchen Leitfäden ſo ſchwer zum Bewußtſein kommen wollte, weil man ſich einredete, deren Trockenheit, Magerkeit und Langweiligkeit laſſe ſich durch das daneben gebrauchte belletriſtiſche Leſebuch wieder gut machen. Hier waren es gerade die Anhänger der Leitfäden, welche — Hand in Hand mit den Anhängern der Regulative — den alten unklaren Begriff des ſog. Leſebuches fortpflanzen halfen. — Ein drittes Symptom offenbart ſich bei manchen ſonſt ganz korrekten belletriſtiſchen Leſebüchern gleichſam als letzter Reſt noch in der Einteilung des Stoffes. Dort findet ſich nämlich zuweilen die beſondere Rubrik „realiſtiſche Leſeſtücke“ oder mit ſpecialiſierter Benennung: geſchichtliche, geographiſche, naturkundliche. Daß man diskurſiv von „realiſtiſchen“ Stücken des Leſebuchs ſprechen darf (wozu dann aber z. B. auch poetiſche gehören können), iſt ſelbſtverſtändlich; allein eine andere Frage iſt, mit welchem Rechte es eine beſondere Rubrik unter dieſem Namen geben kann. Das belletriſtiſche Leſebuch läßt ſich nach zwei Geſichtspunkten einteilen: entweder nach dem Inhalte der Stücke, oder nach ihrer Darſtellungsform. Bei jenem Geſichtspunkte erhält man allerdings auch „realiſtiſche“ Leſeſtücke und dann daneben „religiöſe“ —

oder genauer (nach den drei ſachunterrichtlichen Gebieten): 1. naturkundliche, 2. humaniſtiſche, 3. religiöſe. Beim Einteilen nach der Darſtellungsform ergeben ſich zunächſt die beiden Hälften: A) Poeſie, B) Proſa; und dann dort die Unterrubriken: lyriſch, epiſch, dramatiſch, nebſt dem halbproſaiſchen didaktiſchen Genre; hier die Unterrubriken: Beſchreibungen (inkl. Erzählungen), Abhandlungen (inkl. Erklärungen z. B. in der Naturlehre, proſ. Rätſel u. ſ. w.), Reden (inkl. Proklamationen, Geſpräche, Briefe, Gebete u. ſ. w.). Beide Einteilungen würden ſich allenfalls auch verbinden laſſen — in der Weiſe, daß man erſt auf den Inhalt ſieht und dann jede der drei Hauptabteilungen (Natur, Menſchenleben, Religion) noch nach der Darſtellungsform klaſſifiziert. Welche von dieſen verſchiedenen Einteilungen die zweckmäßigere ſein mag, geht uns hier nicht an;*) aber das muß gefordert werden, daß das principium divisionis, welches einmal gewählt iſt, auch logiſch richtig durchgeführt ſei. Wenn nun in einem belletriſtiſchen Leſebuche die Rubrik „realiſtiſche" Leſeſtücke (oder ſpecialiſiert: geſchichtliche, geographiſche, naturkundliche) vorkommt, während die übrigen Stücke nach der Darſtellungsform geordnet ſind, ſo iſt das nichts anderes als logiſche Konfuſion, da dieſe Klaſſifizierung unterwegs von einem Geſichtspunkte zum andern überſpringt. Ohne Zweifel hat dabei außer der mangelhaften logiſchen Schulung auch jener alte unklare Begriff des ſog. Leſebuchs mitgewirkt, nämlich der Gedanke, daß dieſes Buch eine nähere Beziehung zum Realunterricht habe, während es in Wahrheit zu den beiden realiſtiſchen Gebieten keine nähere Beziehung hat als zu dem religiöſen. Mag ein ſolches Leſebuch ſeinem Inhalte nach ein echt belletriſtiſches, alſo ganz begriffsmäßig ſein — ſchleppt es aber in der Einteilung jene unlogiſche Rubrik nach, ſo wird durch dieſe Konfuſion doch wieder der alte unklare Gedanke befeſtigt, dieſes Buch habe eine beſondere Beziehung zum Realunterrichte. — Ein viertes Symptom der alten Unklarheit trägt das ſog. Leſebuch in ſeinem *Namen* zur Schau. Wenn es in der Schule noch andere Bücher giebt, in denen geleſen wird, und zwar auch behufs der Übung im Leſen — und wären es auch bloß die religiöſen — ſo kann jenes eine Buch nicht *allein* „Leſebuch" heißen. In dem falſchen Sprachgebrauch, ein einzelnes Buch apart nach dem *Leſen* zu benennen,

*) Nebenbei geſagt, würde ich nach der *Darſtellungsform* einteilen, dann aber ein zweites Inhaltsverzeichnis beifügen, worin die Stücke nach ihrem *Inhalte* zuſammengeſtellt ſind.

lag der Keim und Anfang des Irrtums, welcher das ſprachliche und ſachliche Lernen zu beiderſeitigem Schaden ſo weit auseinandertreten ließ. Abgeſehen von den Fibelübungen ſoll das Leſen nur an wiſſenswürdigem Inhalte geſchehen, nämlich zu dem doppelten Zwecke, einmal die Leſefertigkeit zu ſteigern und ſodann dieſen Inhalt zu lernen; wie denn auch bei dem belletriſtiſchen Leſebuche dieſer zweite Zweck ebenſo weſentlich iſt als der erſte, da ſein ſachlicher Inhalt (in und mit der ſchönen Form) einen eigentümlichen Beſtandteil unſerer Kultur repräſentiert. Soll nun dieſes Buch allein und par excellence „Leſebuch" heißen, ſo hat das eine zwiefache ſchlimme Folge: erſtlich erleidet es ſelber eine Degradation, indem der Blick von ſeinem wichtigen Inhalt abgelenkt wird; und zum andern fällt auch auf die ſachunterrichtlichen Lehrbücher eine Verdunkelung, weil in Vergeſſenheit gerät, daß dieſe ebenfalls geleſen werden müſſen. Wollen wir daher den unſeligen Wirrwarr, der das Verhältnis zwiſchen Sprachunterricht und Realunterricht bisher beherrſcht hat, ganz los werden, dann empfiehlt es ſich, den Namen Leſebuch nur mit einem beſtimmenden Beiworte (ſprachlich oder belletriſtiſch oder ſogenannt — und daneben: bibliſch, realiſtiſch oder ähnlich) zu gebrauchen.

Daß unſere Grundreform im Sprachunterricht (die Vervollſtändigung des Litteraturprincips) allen dieſen Unklarheiten im Begriffe des Leſebuchs ein Ende machen wird und zwar von ſelbſt, wenn auch in gewiſſen Köpfen etwas langſam, iſt leicht einzuſehen. Denn da jetzt die drei ſachunterrichtlichen Lehrbücher ebenfalls Leſebücher ſein ſollen, ſo folgt daraus, daß das ſogenannte Leſebuch eben nur eine Art dieſer Bücher iſt, das belletriſtiſche. Damit wird ferner gewieſen, daß bei dieſem belletriſtiſchen Leſebuche nur eine ſolche Einteilung brauchbar iſt, die mit ſeinem Begriffe nicht im Widerſpruch ſteht. Und endlich wird dann auch wohl klar werden, daß das belletriſtiſche Leſebuch nicht dazu da iſt, in den mehrklaſſigen Schulen die Mängel der realiſtiſchen Leitfäden wieder gut zu machen, und noch weniger dazu, in den einklaſſigen das Realbuch zu erſetzen; denn da die ſachunterrichtlichen Lehrbücher ſo beſchaffen ſind, wie es ihrer Aufgabe entſpricht, ſo iſt hier ein „Wiedergutmachen" nicht nötig und ein „Erſetzen-wollen" Unſinn.

7. Die Grammatik wird einem geordneten onomatiſchen Unterricht neben ſich Raum laſſen müſſen.

Es ist das Bedürfnis des gesamten übrigen Unterrichts, welches denselben fordert. Damit ist ihm auch der methodische Weg gewiesen: er muß an den gesamten übrigen Unterricht sich anschließen.

Bei denjenigen Schulen, welche im Erklären der vorkommenden unbekannten Ausdrücke bisher nichts versäumt haben, liegt das Neue in diesem Punkte nur darin, daß diese Erklärungen sicher eingeprägt und deshalb, soweit nötig, in einem Wörterhefte fixiert werden sollen, — für welche Mehrarbeit die Grammatik die erforderliche Zeit herzugeben hat.

Was eine solche onomatische Unterweisung für die Hebung des Sprachverständnisses und für die Bereicherung des geläufigen Wortvorrats austrägt, ist, wie aus langjähriger Erfahrung bezeugt werden kann, in der That sehr beträchtlich. Es würde sich das jeder auch im voraus vorstellen können, wenn er sich vorstellen wollte, wie viel von seinen bloß hingeworfenen Worterklärungen eigentlich in den Wind geredet ist.

Daß der bezeichnete sprachliche Bildungsgewinn auch dem sachlichen Lernen von Schritt zu Schritt zu gute kommen wird, sagt sich von selbst.

8. Die voraufgegangenen Reformmaßnahmen nötigen den grammatischen Lehrstoff, sich auf das praktisch Notwendige einzuschränken.

Diese Einschränkung wird allerseits als eine Wohlthat empfunden werden, — schon darum, weil die Grammatik ohnehin für die Schüler die langweiligste Partie des Schulunterrichts ist. Nun kam aber auch das Übermaß des grammatischen Stoffes hinzu, was schon an und für sich eine Last war, — ungerechnet, daß dadurch die andern Zweige des Sprachunterrichts arg gedrückt wurden und indirekt auch der Sachunterricht, namentlich die Realien. Übrigens achte ich auch, daß, wenn die andern Zweige des Sprachunterrichts richtig funktionieren können und die Unterstützung vom Sachunterricht her nicht fehlt, dann der verminderte grammatische Lehrstoff seinem nächsten Zwecke, der Sprachrichtigkeit, noch bessere Dienste leisten wird, als der bisherige übermäßige es vermochte.

Unsereinem, der an 40 Jahre lang über das Quantum des grammatischen Stoffes hat disputieren hören müssen, ist an der genannten Reform insbesondere noch der Umstand sympathisch, daß jetzt dieser alte, endlose Prozeß lediglich durch die Dialektik

der Thatsachen, also ganz von selbst zum Austrag gebracht werden wird. Die Zungen brauchen nichts mehr dabei zu thun. Das ist auch etwas wert, denn — der Friede ernährt.

* * *

Der Leser hat jetzt die acht Verzweigungen (Einzelvorteile) unseres Reformgedankens vor Augen.

Wer ihre Tragweite überblickt und ihren logischen Zusammenschluß begreift, dem kann nicht entgehen, daß es eine tiefgreifende, eine Reform im großen Stil ist, die hier in Vorschlag gebracht wird.

IV.

Die schulregimentlichen Hindernisse.

Dieser Hindernisse sind leider nur zu viele vorhanden. Sollten sie alle aufgezählt werden, so würden drei Stellen in Betracht kommen: die Unterrichtsgesetze, die didaktischen Ansichten im Personal der mittlern und untern Schulbehörden und die Seminare. Die letztern gehören zwar nicht zum Schulregiment; da jedoch die Seminardirektoren auch regelmäßig zu Schulrevisionen verwendet werden und überdies die sog. Seminarkonferenzen jetzt zu halbobligatorischen Fortbildungsanstalten für die im Amte stehenden Volksschullehrer kreiert worden sind, so hätten die Seminare offenbar gerechten Anspruch darauf, hier ebenfalls mit berücksichtigt zu werden.

Unsere Untersuchung wird sich jedoch auf die Unterrichtsgesetze beschränken, vornehmlich auf die centralen. Was da zu besehen ist, liegt schwarz auf weiß vor. Wie es um die Hindernisse an den beiden andern Stellen steht, läßt sich mit Sicherheit nur in deren Nähe, also innerhalb der einzelnen Landschaft, ermitteln und muß daher den Lesern selbst überlassen bleiben.

Von 1854—1872 waren in Preußen die Regulative ein solches Hindernis. Obwohl dieselben ein Verdienst darin suchten und auch wirklich besaßen, daß sie im Sprachunterricht das Litteraturprincip (wider das formalistische der Grammatisten) vertraten: so haben sie nichtsdestoweniger die Fortentwicklung dieses Princips zu seinem Vollsinne zwei Jahrzehnte lang aufgehalten. Ich denke jedoch nicht daran, daß durch die verfrühete Zurückdrängung der Grammatik ein ebenso übertriebener Rückschlag in diesem Punkte provoziert wurde. Das mag hier als ein kleiner Fehler gelten, hat auch mit der Fortentwicklung des Litteraturprincips nichts zu thun. Was ich meine, ist ein Irrtum an einer andern Stelle.

Der Schlüſſel zur Erkenntnis des vollen Litteraturprincips liegt auf dem Gebiete des Sachunterrichts. Um nämlich anſchaulich ſehen zu können, daß das ſog. Leſebuch nur die Halbſcheid der litterariſchen Baſis des Sprachunterrichts repräſentiert, und daß die andere Hälfte in den Leſebüchern des Sachunterrichts zu ſuchen iſt, muß in den Schulen erſt ein vollſtändiger Sachunterricht in Übung ſein, d. h. außer dem Religionsunterricht auch ein ſelbſtändiger Realunterricht. Das war eben nicht der Fall: die Regulative ſchloſſen einen ſelbſtändigen Realunterricht vom Lehrplane der Volksſchule aus. Damit hatten ſie alſo ſich und ihren Anhängern den Vorblick auf die ſo bedeutſame Weiterentwicklung ihres eigenen ſprachmethodiſchen Princips ſelber verſperrt. Von dorther war deshalb kein Fortſchritt in dieſer Beziehung zu erwarten, wie dies auch die Folgegeſchichte beſtätigt hat. Leider ſcheinen die heutigen Verehrer der Regulative ſeitdem auch nichts hinzugelernt zu haben; denn ihr Lamentieren über die Einführuug eines ſelbſtändigen Realunterrichts beweiſt nur, daß ſie hinſichtlich des großen ſprachmethodiſchen Fortſchrittes, der nunmehr wenigſtens möglich iſt, noch immer ſich ſelber im Lichte ſtehen.

Jenes altregulativiſche Hindernis iſt jetzt glücklicherweiſe aus dem Wege geräumt. Das verdanken wir den „Allg. Beſtimmungen". Alle Schulen ſollen einen ſelbſtändigen Realunterricht erteilen. Das war ein bedeutſamer Schritt, — ein viel bedeutſamerer, als ſelbſt die meiſten Freunde der „Allg. Beſtimmungen" bis jetzt erkannt zu haben ſcheinen. Das eigentlich Bedeutſame der Maßregel liegt nämlich nicht darin, daß nun die Schüler auch aus den Realgebieten etwas lernen können — obgleich auch dies geſchätzt zu werden verdient — ſondern an einer Stelle, die der Innenſeite der Schularbeit angehört: nicht in der Erweiterung, ſondern in der ermöglichten Geſundung des Unterrichts iſt der Kern dieſes Fortſchrittes zu ſuchen. Die Einführung des neuen Lehrfaches wird nach und nach einen reformierenden Einfluß auf die Methodik des geſamten Unterrichts ausüben. Eine dieſer methodiſchen Verbeſſerungen, die zunächſtliegende, iſt die in Rede ſtehende Reform des Sprachunterrichts. Hier im Sprachunterricht konnte jetzt der Vollſinn des Litteraturprincips unſchwer begriffen und ſofort zur Ausführung gebracht werden. Dieſe ſprachunterrichtliche Reform iſt jedoch nicht erfolgt, obgleich ſeit Erlaß der „Allg. Beſtimmungen" bereits zehn Jahre verfloſſen ſind. Worin mag das ſeinen Grund haben?*)

*) Oben wurde geſagt: die Einführung des Realunterrichts werde einen reformierenden Einfluß auf die Methodik des geſamten Unterrichts ausüben. Wie leicht zu erkennen, wird dieſer Einfluß von der Theorie des Lehrplans her geſchehen. Abgeſehen vom Sprachunterricht, dürfte es zuerſt der Religions-

Es ist leider wieder ein ähnliches Hindernis im Spiele wie weiland bei den Regulativen; und die „Allg. Bestimmungen" selbst sind es, welche dasselbe geschaffen haben. Ich denke nicht an das Übermaß des grammatischen Stoffes, worunter seitdem die Schulen zu leiden haben; denn dieses Übel ist nur sekundärer Art, eine Folge des eigentlichen Grundfehlers. Dieser Grundirrtum liegt nicht im Sprachunterricht, sondern gerade da, wo das Verdienst der „Allg. Bestimmungen" liegt — im Realunterricht.

Soll das Litteraturprincip in der Sprachmethodik zu seinem Vollsinne gelangen, d. h. soll die litterarische Basis des Sprachunterrichts sich auch über die sachunterrichtlichen Lehrbücher erstrecken: so müssen die Real-Lehrbücher, wie es auch beim bibl. Historienbuche der Fall ist, ausführliche Darstellungen enthalten. Die „Allg. Bestimmungen" reden aber im Realunterricht nur von „Leitfäden". Offenbar konnten unter diesem Ausdrucke nur auszugartige Kompendien verstanden werden, wie denn auch die zahlreichen Real-Lehrbücher, welche seitdem erschienen und von den Schulbehörden gut geheißen sind, fast ausnahmslos solche Kompendien sind. Damit ist also die litterarische Basis des Sprachunterrichts auf das belletristische Lesebuch beschränkt; denn die dürren realistischen Leitfäden können sich nicht als Lesebücher anbieten, wollen es auch nicht. Alle diejenigen, Lehrer oder Schulinspektoren oder Schulräte, welche nicht von anderwärts her wußten, daß das altregulativische Lesebuchprincip im Sprachunterricht nur eine halbe Wahrheit ist, konnten es aus den „Allg. Bestimmungen" nicht lernen; und das nicht bloß, sondern durch die Vorschrift, daß im Realunterricht auszugartige Lehrbücher ausreichend seien, wurde ihr Blick von vornherein von der richtigen Spur abgelenkt und in das alte Halbscheidsprincip förmlich eingebannt. Und ob es Lehrer gab, welche sich zu einer besseren Einsicht durchgerungen hatten, — was konnte ihnen ihr Besserwissen nützen, wenn richtige Real-Lehrbücher nicht vorhanden waren? Und wollten sie selbst solche ausarbeiten, so mußten sie befürchten, daß die Behörden deren Einführung

---

unterricht sein, welcher diese reformierende Einwirkung erfährt. Dort wären schon seit langem bestimmte Verbesserungen wünschenswert gewesen. Die bezüglichen Verbesserungsvorschläge konnten jedoch nicht durchdringen, weil es bisher nicht gelingen wollte, die maßgebenden Stellen, namentlich die Geistlichen, von ihrer Zweckmäßigkeit zu überzeugen. Diese Einsicht wird aber zum Durchbruch kommen, sobald im Realunterricht die richtige Methode anerkannt und in Übung ist, — und zwar ganz von selbst, ohne viel Disputieren. Es ist hier nicht der Ort, auf diesen Punkt näher einzugehen. Weiter unten (im Schlußartikel) wird einiges davon zur Sprache kommen.

nicht genehmigen würden. — So ſtand alſo in den vorgeſchriebenen Real-Leitfäden dem vollen Litteraturprincip abermals ein Hindernis im Wege und zwar ein ſolches, das ſchon das Erkennen dieſes Princips erſchwerte, geſchweige die Ausführung. Genauer beſehen, iſt dieſes Hindernis ſogar noch ſchlimmer als das der Regulative, wie ja ein poſitiver Irrtum ſchlimmer iſt, als bloßes Nichtwiſſen: denn bei den Regulativen blieb die Frage, wie die Real-Lehrbücher beſchaffen ſein müßten, falls einmal dieſes Lehrfach eingeführt werde, eine offene, worüber jeder, der nachdenken wollte, unbeirrt ſich ſeine Anſicht bilden konnte; die „Allg. Beſtimmungen" dagegen behandeln die Frage von der Form der Real-Lehrbücher als erledigt, worüber nichts weiter zu denken ſei, leiten dann aber durch ihre falſche Antwort den Blick poſitiv in die Irre, nämlich in eine Richtung, wo die Wahrheit des vollen Litteraturprincips in alle Ewigkeit nicht anzutreffen iſt.

Mit der Verleugnung des vollen Litteraturprincips fallen nun natürlich auch alle reformierenden Konſequenzen desſelben, die Zweig-Reformen, fort. — Das Leſen bleibt auf das belletriſtiſche Leſebuch (und auf das Religions-Lehrbuch) beſchränkt. — Der Begriff des ſog. Leſebuches kommt trotz aller ſchönen Definitionen aus der alten Verwirrung nicht heraus, da dieſes ſprachunterrichtliche Buch in den einklaſſigen Schulen nach wie vor zugleich als das richtige Real-Lehrbuch gelten ſoll; wobei dann der Nebel des Leſebuch-Begriffs trefflich verdecken hilft, daß die Methodik der Schulbehörden beim Realunterricht der einklaſſigen Schulen keinen Rat gewußt hat (nämlich deshalb keinen Rat gewußt hat, weil ſie mit ihren kompendiariſchen Leitfäden auch bei den mehrklaſſigen Schulen auf dem Holzwege iſt). — Die Grammatik, obwohl nur ein Zweiglein des Sprachunterrichts, drängt ſich ſo übermäßig breit in den Lehrplan ein, daß ſie halb ſo viel Stunden bekommt, als der geſamte Religionsunterricht, und in einigen Gegenden (z. B. im Regierungsbezirk Düſſeldorf) ſelbſt dieſe Stundenzahl nicht hinreicht, um die Fülle des grammatiſchen Stoffes zu bewältigen. — Die Onomatik endlich muß gänzlich draußen bleiben; denn wenn ja da und dort ein Lehrer ſie berückſichtigen wollte, ſo würde ihm bei dem Übermaß der Grammatik die Zeit fehlen.

Summa: der Mißgriff der „Allg. Beſtimmungen" bei den Real-Lehrbüchern hat die Entwicklung der Sprachmethodik in jeder Beziehung in arge Feſſeln geſchlagen.

Betrachten wir jetzt, wie dieſer Mißgriff auf ſeinem eigenen Gebiete, im Realunterricht, zum Hemmſchuh wird.

Wie oben sub I, 3) bewiesen wurde, kommt bei den realistischen Leitfäden vorab das sachliche Lernen entschieden zu kurz, — vielleicht schon der Erkenntniserwerb, jedenfalls die Bildung, sofern man das sachgemäße Redenkönnen mit einbegreift. Namentlich wird dieses Manko in den mehrstufigen Klassen hervortreten.

Sodann verleiten die auszugartigen Leitfäden den Lehrer gar zu leicht, das Stoffquantum, was im ganzen gelernt werden soll, zu hoch zu greifen, weil ihre gedrängte Darstellung nicht augenfällig erkennen läßt, wie sehr das trockene Material aufquillt, wenn es beim mündlichen Unterricht anschaulich-ausführlich vorgeführt wird. In der That dürfte es unter den Schulen, in denen ein kompendiarisches Realbuch gebraucht wird, nur wenige geben, die infolge jener Täuschung nicht mehr oder weniger an einem Stoffübermaß leiden.*) Daß nun bei der Überschreitung des richtigen Stoffmaßes Kenntniserwerb und Bildung in demselben Maße zurückbleiben müssen; daß dann überdies der Unterricht leicht einen eilfertigen oder treiberischen Charakter annimmt; und daß endlich diese vielen Mißstände das Lehren wie das Lernen unbefriedigend und freudlos machen, sagt sich von selbst.

Der dritte Übelstand, der an den Leitfäden hängt, wird von den „Allg. Bestimmungen" selber offenherzig gebeichtet: sie müssen nämlich gestehen, daß die Leitfaden-Methode für die einklassigen Schulen kein geeignetes Real-Lehrbuch zu beschaffen weiß. So weit war also die Mangelhaftigkeit der Kompendien-Form doch bereits zum Bewußtsein gekommen, um einzusehen, daß ein solches Buch wenigstens für die einklassigen Schulen nicht paßt. Dieser kleine Anfang einer besseren Einsicht könnte erfreulich heißen, wenn er diesen Schulen wirklich etwas nützte; allein dieselben müssen sich eben ohne ein Realbuch behelfen. Was darüber zu denken ist, daß diese ohnehin eingeschränkten Schulen hinterher zum Ersatz an das sog. Lesebuch gewiesen werden, wurde oben (sub I, 2) bereits gesagt. Man kann zugestehen, daß die realistischen Stücke dieses Buches einigermaßen einen Ersatz bieten; allein die „Allg. Bestimmungen" geraten dabei, wie wir wissen, zum zweiten Male mit sich selbst in Widerspruch, nämlich mit ihrem eigenen besseren Begriffe vom belletristischen Lesebuche. Die

*) Daß es auch Verleit-Fäden giebt, welche diesen Fehler geradezu provozieren, weil ihr Stoff schon in seiner Magerkeit ein übermäßiger ist, wollen wir nicht einmal rechnen. Mir liegt ein vielgebrauchtes, von vielen Unter- und Oberbehörden empfohlenes Real-Lehrbuch vor, das schon allein in seinem geographischen Teile über tausend Namen (von Ländern, Gebirgen, Flüssen, Städten u. s. w.) zum Lernen anbietet. Was werden nun erst die Leitfäden ordinärer Art in solchen Extravaganzen leisten können!

Verlegenheit, in welcher wir hier die Leitfaden-Methode den einklaſſigen Schulen gegenüber ſehen, erinnert lebhaft an jene bekannte ſpaßhafte Situation, wo einer, der inmitten eines Volksgedränges ſteht, durch irgend eine unvorſichtige Bewegung einen andern geſtoßen hat; wendet er ſich dann um, um dieſen Verſtoß durch einen Bückling zu entſchuldigen, ſo kommt er hinten wieder mit einem zweiten in Konflikt. Man fühlt ordentlich Mitleiden, wenn man ſehen muß, wie eine hohe Schulautorität in ſolcher komiſchen Weiſe zwiſchen den methodiſchen Wahrheiten ins Gedränge und mit ihren eigenen Grundſätzen in Konflikt gerät. Das übelſte iſt freilich im vorliegenden Falle, daß nun die zahlreichen einklaſſigen Schulen um deswillen mit einem verkümmerten und obendrein unbefriedigenden und läſtigen Realunterricht geſtraft ſein ſollen.

Der vierte Übelſtand der Leitfaden-Methode iſt ähnlicher Art. Er trifft auch die mehrklaſſigen Schulen, nämlich die unteren Stufen — ſagen wir etwa: das zweite, dritte und vierte Schuljahr. Daß auch auf dieſen Stufen ein regelrechter Realunterricht erteilt werden muß — natürlich in der Geſtalt, wie er für dieſes Alter paßt — nehme ich als ſelbſtverſtändlich an; es wäre auch geradezu lächerlich, den Realunterricht hier wieder zu ſiſtieren, nachdem er im erſten Schuljahre (in dem ſog. Anſchauungsunterricht) bereits ſtattgefunden hat, — ungerechnet, daß ja auch ein ſchulgerechter Religionsunterricht von unten auf ſtattfindet. Was für ein Hülfsbuch ſoll nun hier beim Realunterricht gebraucht werden? Ein ſog. Leitfaden? Dazu werden ſich wohl wenige praktiſche Schulmänner entſchließen, da die Mängel der kompendiariſchen Form ſich auf dieſen Stufen in verſtärktem Maße fühlbar machen müſſen. Wo doch ein ſolches Kompendium gewählt wird, da hat man eben ein unzulängliches Hülfsmittel; und zieht man in Betracht, daß die Trockenheit und Magerkeit der Darſtellung ganz dazu angethan iſt, den Schülern den Stoff zu verleiden, ſo kann kaum bezweifelt werden, daß es beſſer wäre, gar kein Lehrbuch zu gebrauchen, als ein ſolch verkehrtes. Nehmen wir an, daß der Leitfaden abgewieſen ſei, ſo würden noch zwei Wege übrigbleiben: entweder man verzichtet auf die Unterſtützung eines Hülfsbuches, oder es wird gar kein Realunterricht erteilt. Im letztern Falle würde man mit den „Allg. Beſtimmungen“ in Konflikt geraten und überdies die Lächerlichkeit begehen, ein Lehrfach, das auf der Fibelſtufe bereits vertreten iſt, im zweiten bis vierten Schuljahre wieder ausfallen zu laſſen. Im erſtern Falle wird der Grundſatz verleugnet, den man auf den oberen Stufen anerkennt, daß jedes ſachunterrichtliche Lehrfach auch ein Lehrbuch bedarf, und ſo hat man denn eben nur einen verkümmerten Realunterricht und zwar einen recht verkümmerten, denn in Wahrheit iſt auf den untern

Stufen ein ſolches Lehrbuch noch nötiger als auf den oberen.*) — Vermutlich werden viele Leitfaden-Anhänger mir entgegenhalten, bei jenen unteren Stufen ſtecke der realiſtiſche Lehrſtoff mit im ſog. Leſebuche. Wäre anzunehmen, daß dies wirklich der Fall ſei, ſo würde ich antworten: Bravo! vortrefflich! denn dann habt ihr ja hier euer Leitfaden-Princip aufgegeben und euch zu meiner Anſicht bekehrt, wonach die realiſtiſchen Darſtellungen anſchaulich-ausführlich ſein müſſen. Ob aber in eurem ſog. Leſebuche der realiſtiſche Leſeſtoff wirklich vorhanden iſt? Iſt dasſelbe im ſtrengen Sinne ein belletriſtiſches Leſebuch, ſo enthält es einen ſolchen realiſtiſchen Stoff, wie ihn ein planmäßiger Realunterricht fordert, nicht. Enthält es denſelben aber ja, dann iſt es eben ein Doppelbuch: belletriſtiſches Leſebuch und zugleich Realbuch. Im erſten Falle befinden ſich dann dieſe unteren Stufen genau in der Lage der jetzigen einklaſſigen Schulen, die ſich zum Erſatz des richtigen Real-Lehrbuches mit dem belletriſtiſchen Leſebuche behelfen ſollen, und wie es ihnen dabei ergeht, wiſſen wir. Im zweiten Falle muß wiederholt werden, was oben (III, 6) über die Verwirrung im Begriff des ſog. Leſebuches geſagt wurde: wollen wir aus dieſem heilloſen Nebel ganz herauskommen, dann muß das belletriſtiſche Leſebuch auf allen Stufen von dem Real-Lehrbuche ſtreng geſchieden werden. Will jemand aus Sparſamkeitsrückſichten dieſe beiden Bücher auf den unteren Stufen (oder vielleicht auch auf den oberen) in einem Bande haben, ſo iſt dawider nichts zu ſagen; meinetwegen mögen alle übrigen Bücher noch dazu gebunden werden, wenn das profitabel iſt; man ſorge aber dafür, daß die klare Principienfrage nicht durch eine pure Buchbinderfrage wieder in Verwirrung gebracht wird, d. h. man nenne zwei grundverſchiedene Bücher nicht mit einem gemeinſamen Namen, der nur für das eine paßt, ſondern gebe jedem ſeinen beſonderen richtigen Titel. Jenes alte Wirrnis hat doch nachgerade genug Unheil angerichtet. — Summa: in den bezeichneten unteren Klaſſen iſt der Realunterricht mehr oder weniger verkümmert — gleichviel ob dabei ein kompendiariſcher Leitfaden gebraucht wird, oder gar kein Hülfsbuch, oder als Lückenbüßer das belletriſtiſche Leſebuch. Kann aber der Realunterricht auf den unteren Stufen nicht leiſten, was er leiſten ſollte, ſo iſt klar, daß auch die obern Stufen darunter leiden.

Da haben wir die acht Übelſtände im Realunterricht und Sprachunterricht, die an der von den „Allg. Beſtimmungen" vorgeſchriebenen Leitfaden-Methode hängen: der Leitfaden iſt in Wahrheit ein achtfacher

*) Im Blick auf die Sprachbildung gehe ich von meinem Standpunkte ſogar noch weiter und ſage: auf den unteren Stufen ſind die ſachunterrichtlichen Leſebücher auch nötiger (wichtiger) als das belletriſtiſche Leſebuch.

Leidfaden. Sollen daher die entſprechenden acht Einzelreformen möglich werden, ſo muß erſt jene ſchulregimentliche Vorſchrift eine Reform erfahren.

Leider ſind wir mit der Betrachtung dieſes ſchulregimentlichen Hinderniſſes noch nicht fertig. Jene achtfachen Übelſtände haben auch Folgewirkungen und zwar recht bösartige. Die Freunde des Realunterrichts werden nicht wenig erſchrecken, wenn ihnen einmal darüber die Augen aufgehen.

Kurz geſagt: die Leitfaden-Methode gefährdet infolge jener acht Übelſtände ſogar die **Exiſtenz** des Realunterrichts.

Dieſe Gefahr liegt nur zu handgreiflich vor. Sehen wir zu, wie ſie entſteht.

Oben wurde bereits erwähnt, daß ſeit Erlaß der „Allg. Beſtimmungen" vielfach über den Rückgang im Leſen geklagt wird. Dieſe Klage iſt, was das Thatſächliche betrifft, durchaus begründet. Denn da der Sprachunterricht einige Stunden an die Realien abgegeben hat und überdies in der Grammatik beträchtlich mehr leiſten ſoll, ſo vermindert ſich in demſelben Maße die für die Leſeübung verwendbare Zeit; und da der Realunterricht, dieweil er ſich mit kompendiariſchen Leitfäden behelfen muß, dafür keinen Erſatz bietet, ſo iſt der Rückgang im Leſen eine einfache Notwendigkeit. Beſäße dagegen der Realunterricht Lehrbücher mit ausführlichen Darſtellungen, die dann eben auch geleſen werden müßten; und wäre dazu, wie es ſein ſollte, die Grammatik auf das richtige Maß eingeſchränkt: ſo würden die Leiſtungen im Leſen nicht nur vollaus genügen, ſondern ſogar noch weit beträchtlicher ſein, als man ſie zur Zeit der Regulative gewohnt war, und doch würde auch in den Realien gelernt werden, was überhaupt in der Volksſchule aus dieſem Gebiete gelernt werden kann, während die Regulative darauf verzichten mußten. Der eigentliche Grund des beklagten Mankos im Leſen liegt ſomit in der verkehrten Form der Realbücher, da die andere Urſache dieſes Mankos — das Übermaß der Grammatik — durch die richtige Form der Realbücher (und ihre richtige Behandlung im Sinne des vollen Litteraturprincips) von ſelbſt wegfällt. Die meiſten Klageſtimmen wiſſen das aber nicht. Sie halten ſich daher an den auf der Oberfläche liegenden Mittelurſachen: Einführung eines ſelbſtändigen Realunterrichts und Übermaß der Grammatik. Doch ich ſage ſchon zu viel: die Grammatik wird nämlich nur höchſt ſelten mit angeklagt. Sie beſitzt eben unter den Schulobern und Lehrern noch zu viele Verehrer — ſei es aus alter ungeroſteter Liebe, oder aus patriotiſcher Achtung

vor den neuen Unterrichtsinſtruktionen. Deſto ſchlimmer ergeht es dem armen Realunterricht, da es ja ſchwarz auf weiß geſchrieben ſteht, daß er dem Sprachunterricht einige Stunden geraubt hat. Soll dem Leſen wieder aufgeholfen werden, dann muß — ſo meint man — der Realunterricht beſchränkt oder ganz aufgehoben werden.*)

Weiter wird wider den Realunterricht geklagt, daß ſeine eigenen Lernreſultate nicht befriedigten. Auch dieſe Klage iſt, was das Thatſächliche betrifft, nur zu berechtigt — wie unſere voraufgegangene Unterſuchung an den verſchiedenen Schulanſtalten nachgewieſen hat. Aber wo liegt der Grund? Lediglich in der verkehrten Form der Real-Lehrbücher — wie die vorhin vorgeführten Gebrechen der Leitfaden-Methode bezeugen. Dieweil aber die meiſten Kläger wieder den wahren Grund des Übels nicht kennen, ſo machen ſie den eilfertigen Schluß, die Realien gehörten gar nicht in die Volksſchule.

Solange nun der Realunterricht ſeine verkehrten Lehrbücher behalten muß, ſo lange werden auch die genannten Mängel im Leſen und im realiſtiſchen Lernen beſtehen bleiben. Bleiben ſie aber beſtehen, ſo iſt ebenfalls klar, daß ſie die Exiſtenz des Realunterrichts, d. i. ſeine Berechtigung als ſelbſtändiges Lehrfach, ernſtlich bedrohen. Dieſe Gefahr iſt um ſo größer, da der Realunterricht auch noch zahlreiche principielle Gegner hat: einerſeits die ſog. „Minimaliſten", welche ihre mißverſtandene richtige Wahrheit vom Quantum des Lehrſtoffes (non multa u. ſ. w.) unrichtigerweiſe wider die qualitative Normalität des Lehrplans anwenden, und andrerſeits diejenigen, welche es dem Realunterricht nicht vergeben können, daß er dem Religionsunterrichte die Zeit verkürzt hat.

Doch wir haben es längſt nicht mehr mit einer bloßen Gefahr zu thun.

In einer großen Anzahl von Schulen exiſtiert ja der Realunterricht thatſächlich nur in arger Verkümmerung und zwar ſchon auf Anordnung der „Allg. Beſtimmungen" ſelbſt: in allen einklaſſigen Schulen. Wie es um dieſe Verkümmerung ſteht, und welche beſonderen Beſchwerniſſe für Lehrer und Schüler daran hängen, haben wir oben kennen gelernt. Eine ſolche verkümmerte Exiſtenz iſt offenbar nicht mehr als eine halbe; ja ſie iſt im Grunde noch weniger als eine halbe, denn wenn dieſe Schulen anſtatt der jetzigen ſechs Realſtunden nur drei hätten, aber dagegen das richtige Real-Lehrbuch, ſo würde das Lernreſultat jedenfalls befriedigender ſein als jetzt, und die Lehr- und Lernarbeit ebenfalls.

*) Die übrigen Mängel der dermaligen einſeitigen Sprachbildung, die wir oben erwähnten, vermögen jene Klageſtimmen nicht zu ſehen, ſonſt würden ſie dieſelben vermutlich ebenfalls dem Realunterrichte zur Laſt legen.

Dieſe Verkümmerung des Realunterrichts auf dem großen Gebiete der einklaſſigen Schulen zeigt augenſcheinlich, daß der offizielle Rechtsboden dieſes Lehrfaches ſehr unſolide und unſicher iſt. Ein Fehler ſolcher Art bedeutet in einem didaktiſchen Syſtem, welches noch mit Gegnern zu kämpfen hat, ganz dasſelbe, was bei einer exponierten Gartenhecke eine Lücke oder bei einer belagerten Feſtung eine Breſche bedeutet. Iſt eine ſolche Öffnung einmal da, ſo weiß jedermann, daß ſie bald noch größer werden wird. Was hat nun die pädagogiſche Preſſe, ſofern ſie ſich für den Real-Unterricht intereſſiert, angeſichts dieſer Durchlöcherung ſeines Rechtsbodens gethan? Iſt ſie darüber in Unruhe geraten, — oder hat ſie ſich der beſchwerten einklaſſigen Schulen fürſprechend angenommen? Mir iſt nichts davon zu Geſicht gekommen. Ich will offen geſtehen: wie ſehr mich jene Lücke beunruhigt hat, ſo beunruhigte mich doch noch viel mehr, daß die pädagogiſche Preſſe keine Unruhe darüber empfand und die einklaſſige Schule teilnahmslos ihrem Schickſale überließ; denn eine Armee, die aus Kurzſichtigkeit oder Sorgloſigkeit die anrückende Gefahr nicht merkt, iſt ſchon halb geſchlagen.

Die Folgen haben nicht auf ſich warten laſſen. Schon wenige Jahre nach dem Erlaß der „Allg. Beſtimmungen", noch unter dem Miniſterium Falk, iſt jene Verkümmerung des Realunterrichts, wie ſie in den einklaſſigen Schulen beſtand, auf eine neue zahlreiche Kategorie der Schulen ausgedehnt worden. Unter dem 16. Juli 1876 verfügte die Kgl. Regierung zu Düſſeldorf, daß hinfort auch die zweiklaſſigen Schulen (ſowie die dreiklaſſigen mit zwei Lehrern) kein beſonderes Real-Lehrbuch mehr gebrauchen dürften; ſie ſollten ſich ebenfalls mit dem ſogenannten Leſebuche behelfen. (Wie weit dieſe Maßregel in andern Regierungsbezirken Nachahmung gefunden hat, iſt für unſere principielle Unterſuchung irrelevant.) Zu verwundern iſt an dieſer Maßregel nichts — auf dem Boden der Leitfaden-Methodik; und darum hat jemand, der auf dieſem Boden ſteht, auch keine Berechtigung, ob ſolcher „Reaktion" in „ſittliche Entrüſtung" zu geraten. Ohne Zweifel waren der Schulbehörde in jenen Schulen die obengenannten Mängel des Leitfadenunterrichts (im Leſen und realiſtiſchen Lernen) bemerkbar geworden; und daß dies geſchah, darüber kann man ihr nur ein Kompliment ſagen. Schade nur, daß ihr nicht zugleich bemerkbar wurde, wie in den übrigen Schulen die realiſtiſchen Leitfäden die nämlichen Mankos hervorrufen und zwar im Leſen auch geradeſo augenfällig; vollends ſchade, daß ſie in ihrer Ratloſigkeit nun auch in den poſitiven Fehler verfiel, den betreffenden Schulen an Stelle des ungeeigneten Leitfadens das noch ungeeignetere belletriſtiſche Leſebuch aufzunötigen. Freilich hatten die „Allg. Beſtimmungen" ihr dieſen groben Fehler bei den einklaſſigen

Schulen vorgemacht, und faſt die geſamte pädagogiſche Preſſe hatte das ſtillſchweigend gut geheißen. Kurz, es iſt alles natürlich zugegangen — nach den Geſetzen der Leitfaden-Methodik. Wie wird es nun weiter gehen?

Bei den ein- und zweiklaſſigen Schulen ſind alſo die Mankos im Leſen und realiſtiſchen Lernen, welche der Realunterricht nach der Methode der „Allg. Beſtimmungen" im Gefolge hat, den Schulbehörden bereits zum Bewußtſein gekommen und ſchulregimentlich proklamiert worden. Ohne Zweifel wird man dieſe Mängel allmählich auch in den übrigen Schulen ſehen lernen. Was dann? Die Anhänger der traditionellen und offiziellen Methode werden natürlich nach wie vor ſteif behaupten, die Schuld läge nicht an den kompendiariſchen Leitfäden. Iſt nun die Schulbehörde gleichfalls noch der bisherigen Anſicht, daß, wenn ein ſchulgerechter Realunterricht erteilt werden ſolle, nur ein kompendiariſcher Leitfaden das richtige Lehrbuch ſei, ſo wird ſie ſagen: Ganz recht, die Leitfäden können an jenen Mängeln nicht ſchuld ſein; der Grund kann ſomit nur darin liegen, daß in den Volksſchulen ein ſelbſtändiger Realunterricht nicht paßt. Demgemäß wird ſie dann bei den übrigen Schulen nach und nach thun, was ſie bei den ein- und zweiklaſſigen gethan hat, nämlich an die Stelle des realiſtiſchen Leitfadens das belletriſtiſche Leſebuch ſetzen. Die ſelbſtändigen Realſtunden aufzuheben, wird ihr natürlich nicht einfallen, da ſonſt ein großes Geſchrei über „Reaktion" losgehen würde. Das läßt ſich ja auch bequem vermeiden, wie die Erfahrung bei den ein- und zweiklaſſigen Schulen bewieſen hat. Solange die ſelbſtändigen Realſtunden auf dem Papier ſtehen, fühlt der pädagogiſche Michel keine Unruhe, da er ſich dann augenfällig noch auf der Bahn des „Fortſchritts" befindet; das Lehrbuch iſt ja ohnehin nur Nebenſache. So thut man ihm denn den Willen und geht etappenmäßig vor. Iſt die erſte Etappe erreicht, ſo iſt die folgende nur eine Frage der Zeit. Und wer weiß, ob Michel nicht bald ſelber inſtändig die Schulbehörde anfleht, ſie möchte ihn doch von der Laſt des an das belletriſtiſche Leſebuch geketteten „ſelbſtändigen" Realunterrichts erlöſen?

Doch ſehen wir einſtweilen davon ab, was die bisher bevorzugten Schulen noch zu erfahren haben werden; denken wir an die Lehrer der ein- und zweiklaſſigen Schulen, welche unter dem oben charakteriſierten Straf-Realunterricht ſeufzen. Dieſelben werden dieſen Druck nicht lange aushalten. Vergegenwärtigen wir uns ihre Lage.

Da ihrem Realunterricht das geeignete Lehrbuch fehlt, ſo kann er nur dürftige Reſultate liefern; da ferner eine unnötig erſchwerte Lehrarbeit, die eben darum nur dürftige Reſultate verſpricht, unmöglich befriedigen

kann, ſo können ſie dieſen Unterricht nur als eine Laſt empfinden. Nun hat aber die ſchulbehördliche Anordnung, nach welcher dieſe Schulen arbeiten ſollen, noch andere bedenkliche Seiten als dieſe, daß der Zweck gewollt, aber zugleich das geeignete Mittel verſagt wird, was man im gewöhnlichen Leben bekanntlich Thorheit nennt. Sehen wir zu. Das Publikum glauben machen, daß ein ſechsſtündiger ſelbſtändiger Realunterricht erteilt werde, während derſelbe durch das Fehlen eines ſelbſtändigen Lehrbuchs arg verkümmert iſt, — ſieht das nicht wie Täuſcherei aus? Ferner: Lehrer und Schüler in die Lage bringen, daß das Publikum die vollen Leiſtungen im Realunterricht von ihnen erwartet, während ſie doch dieſe Erwartungen wegen des verweigerten paſſenden Lehrbuches unmöglich erfüllen können, — iſt das nicht pure Ungerechtigkeit? Und endlich: wollte jene Anordnung ſich darauf berufen, daß die Regulative ebenfalls den Realunterricht an das ſogenannte Leſebuch angeſchloſſen hätten, ſo würde der Autor der Regulative ohne Zweifel dieſe Berufung auf ſeinen Namen ſich ernſtlich verbitten, und das mit vollem Rechte, da die Regulative dabei mit ſich ſelbſt einig waren, während die „Allg. Beſtimmungen", wie wir oben ſahen, durch jene Maßregel an zwei Punkten mit ſich ſelbſt in Widerſpruch geraten.

Ob es nun die Schulbehörden bei einer mit ſo vielen Makeln behafteten Verfügung noch lange aushalten werden, weiß ich nicht; gewiß aber iſt, daß die betroffenen Lehrer alle Urſache haben, ſich aus ihrer beſchwerlichen und peinlichen Lage herauszuſehnen. Da ihnen nun der rechte Ausweg (vermittelſt des richtigen Real-Lehrbuches) verſchloſſen iſt — ſei es, daß ſie ſelbſt ihn nicht kennen, oder weil die Behörden ihn verbieten: ſo wird man ſich nicht darüber verwundern dürfen, wenn ſie im Realunterricht ſchließlich einmütig die regulativiſche Ordnung zurückwünſchen; denn dann würden ſie wenigſtens von dem ungerechten perſönlichen Drucke erlöſt ſein.*) Es giebt auch Stellen genug, ſelbſt in der Schulverwaltung, wo man auf dieſe Stimmung im Lehrerſtande wartet, um ihr ſofort zu Willen zu ſein, d. h. dem Realunterricht in den ein- und zweiklaſſigen Schulen vollends den Garaus zu machen.

Wie danach die Verwicklungsgeſchichte des Realunterrichts weiter verlaufen wird, mag der Leſer ſelbſt ausdenken. Meinerſeits glaube ich genug darüber geſagt zu haben.

---

*) Es ſind auch bereits mehrfache Stimmen in dieſer Richtung laut geworden, — ſo z. B. in der Rhein.-Weſtf. Schulzeitung (Aachen).

Bevor wir weiter gehen, wird es rätlich ſein, das Ergebnis der bisherigen Unterſuchung kurz zu fixieren.

Zur Zeit der Regulative war die oben vorgeſchlagene Doppelreform geradezu unmöglich, — nämlich darum, weil die Schulen wegen des fehlenden Realunterrichts keinen vollſtändigen Sachunterricht beſaßen.

Die „Allg. Beſtimmungen" haben dieſes Hindernis glücklicherweiſe beſeitigt, leider aber gleichzeitig ein neues Hindernis aufgerichtet. Es liegt in der vorgeſchriebenen Leitfaden-Methode des Realunterrichts.

In der ſpeciellen Betrachtung dieſes neuen Hinderniſſes kamen vorab zwei Seiten desſelben zur Sprache: a) die an der Leitfaden-Methode hängenden unmittelbaren Übelſtände im Real- und Sprachunterricht; b) die Folgewirkungen dieſer Übelſtände bezüglich der Exiſtenz des Realunterrichts.

Wir fanden:

ad a) Die vorgeſchriebene Leitfaden-Methode erzeugt eben alle die Mängel in den beiden Lehrfächern, denen der obige Doppelreformvorſchlag abhelfen will;

ad b) Dieſe Mängel gefährden die Exiſtenz des Realunterrichts; und in den beiden zahlreichſten Kategorien der Volksſchulen iſt dieſe bedrohliche Folgewirkung auch inſoweit bereits Thatſache geworden, daß dort nur noch ein verkümmerter Realunterricht exiſtiert, der obendrein den Lehrern zur Laſt wird. Kurz, durch die Leitfaden-Methode unterminieren die „Allg. Beſtimmungen" ſelber die Exiſtenz des Realunterrichts und vernichten ſomit wieder das große Verdienſt, das ſie ſich durch Einführung eines vollſtändigen Sachunterrichts erworben hatten.

* * *

Dieſe traurige Ausſicht nötigt uns, jenen ſchlimmen Fehler der „Allg. Beſtimmungen", der in der Begünſtigung der Leitfaden-Methode zu Tage tritt, noch nach einer dritten, tieferliegenden Seite zu betrachten, — nämlich nach ſeinem Urſprunge, oder was dasſelbe iſt: nach der didaktiſchen Grundanſchauung, aus der er ſtammt, zu fragen.

Die Verſchrumpfung des Realunterrichts in den ein- und zweiklaſſigen Schulen, welche wir hier mit der Leitfaden-Methode und dem ſprachunterrichtlichen Halbprincip verbunden ſehen, muß in jedem ſchon auf den erſten Blick die Vermutung erwecken, daß dieſe Fehler alleſamt mit

einem tieferliegenden, principiellen Mangel in der didaktiſchen Anſchauung der „Allg. Beſtimmungen“ zuſammenhängen. Faſſen wir daher jenen Punkt etwas ſchärfer ins Auge.

Die Hauptdifferenz zwiſchen den Regulativen und den „Allg. Beſtimmungen“ dreht ſich bekanntlich um die Frage, ob in der Volksſchule ein ſelbſtändiger Realunterricht berechtigt ſei. Die „Allg. Beſtimmungen“ behaupten dies. Die Regulative dagegen beſtritten es, indem ſie einwandten, die Volksſchule könne einen ſelbſtändigen Realunterricht nicht tragen, weil die Nachteile, welche die übrigen Lehrgegenſtände dabei zu erleiden hätten, durch die zu erwartenden Realkenntniſſe nicht aufgewogen würden. Die Einführung des Realunterrichts war ſomit eine Probe, deren Ausfall darüber entſcheiden mußte, welcher von beiden Teilen recht gehabt hatte.

Die Probe iſt gemacht worden — ein Jahrzehnt lang.

Die bedeutſamſte Stelle für die Entſcheidung dieſes pädagogiſchen Prozeſſes war offenbar die einklaſſige Schule. Wurde derſelbe hier zu Gunſten des Realunterrichts gewonnen, ſo war er überhaupt gewonnen. Was thaten aber die „Allg. Beſtimmungen“? Sie gaben ihre Partie von vornherein ſelber ſchon zur Hälfte verloren, indem ſie den einklaſſigen Schulen ein ſelbſtändiges Realbuch verſagten und ſomit nur einen beſchränkten Realunterricht zuließen. Aus der voraufgegangenen Unterſuchung wiſſen wir dazu, daß dies nicht bloß ein beſchränkter, ſondern in Wahrheit ein verkümmerter Realunterricht iſt, alſo noch weniger als ein halber. Man kann ſich daher bei dieſer Maßregel faſt nicht des Eindrucks erwehren, als hätten die Autoren der „Allg. Beſtimmungen“ im voraus die Ahnung gehabt, daß (bei den ihnen bekannten Mitteln) hier der Prozeß eigentlich ſchon ganz verloren ſei; nur wollten ſie dies nicht gern offen bekennen, um ihr Princip an einer ſo wichtigen Stelle nicht von vornherein vor aller Augen durchbrechen zu laſſen. Nehmen wir indeſſen an, ſie hätten wirklich geglaubt, die Kontroverſe hier wenigſtens zur Hälfte gewinnen zu können. Wie haben ſie nun für dieſe Reſthälfte den Prozeß geführt? Offenbar auf die ungeſchickteſte Weiſe, die ſich denken läßt. Anſtatt vor allem für das benötigte Realbuch zu ſorgen (da in den einklaſſigen Schulen ein ſolches noch unentbehrlicher iſt als in den mehrklaſſigen) und dann die Zahl der Lehrſtunden etwa auf die Hälfte herabzuſetzen, damit die übrigen Fächer möglichſt wenig zu leiden hätten, haben ſie es gerade umgekehrt gemacht: nämlich das Realbuch verſagt (reſp. das ungeeignete belletriſtiſche Leſebuch dafür angeboten) und dann die realiſtiſchen Lehrſtunden in ihrer Vollzahl gelaſſen, ſo daß nun dieſer Realunterricht unter dem Anſpruche ſteht, das Vollmaß leiſten zu ſollen, während er es doch wegen des fehlenden Lehrmittels nicht einmal halb leiſten kann, und

zudem die übrigen Fächer die volle Einschränkung der Zeit erfahren müssen. Auf jenem Wege hätten sich wenigstens die übriggebliebenen Realstunden legitimieren können — mindestens ebenso gut, als es in den mehrklassigen Schulen die sechs resp. acht Stunden bei der Leitfaden-Methode vermögen. Auf dem letzteren Wege dagegen mußte voraussichtlich auch die Resthälfte des Prozesses verloren gehen; und vor einem pädagogischen Urteile, das sich nicht durch Maskierungen täuschen läßt, ist sie thatsächlich längst verloren, da die einklassigen Schulen einen solchen Realunterricht nur als eine Last empfinden können, von der sie möglichst bald erlöst zu werden wünschen müssen. Es fehlt also nur noch der Exekutor. — Ja, dieser Rest des Prozesses ist auch nicht einmal mit Ehren verloren gegangen; denn für das bißchen Realkenntnisse, welches mit Hülfe des belletristischen Lesebuches erworben werden kann, volle sechs Stunden wöchentlich zu verwenden, das fordert doch den Spott heraus. Und nicht minder thut dies die Zumutung, in dem belletristischen Lesebuche ein richtiges Realbuch sehen zu sollen; denn das ist doch nichts anderes, als wenn man einem Lastträger, der einen stützenden Stab begehrt, statt dessen einen schweren Balken in die Hand gäbe.

Gerade so steht die Kontroverse auch bereits in den zweiklassigen Schulen, wo die offiziellen Vertreter der Leitfaden-Methode gleichfalls auf das sog. Lesebuch retiriert sind.

Suchen wir jetzt auch den verborgenen Gedankengang, der zu dieser Retirade geführt hat, zum deutlichen Sprechen zu bringen.

Wie mögen die „Allg. Bestimmungen" dazu gekommen sein, bei den einklassigen Schulen den selbständigen Realunterricht schon von vornherein fallen zu lassen? Darüber kann uns Auskunft geben, was bei den zweiklassigen Schulen geschehen ist. Hier wurde der schulgerechte Realunterricht anfangs wirklich versucht, — freilich nur mit Hülfe eines ungeeigneten Lehrbuchs, des Leitfadens. Es fand sich aber nach etlicher Zeit, daß dieses Lehrmittel hier nicht passe. Man hätte nun erwarten sollen, die Schulbehörde würde jetzt den Schluß gemacht haben, daß die Leitfaden-Methode mutmaßlich auch bei den übrigen mehrklassigen Schulen nicht passe, — oder falls die Gedanken so weit noch nicht in Bewegung kommen konnten, dann würde sie wenigstens bei den zweiklassigen Schulen nach einer andern Form des Realbuches sich umgesehen haben. Aber nicht einmal das letztere ist geschehen; denn wäre es geschehen, so würde sich gefunden haben, daß in der pädagogischen Litteratur die richtige Form des Realbuches schon vorlängst beschrieben und begründet war. Anstatt also sich um ein anderes, besseres Real-Lehrbuch für die genannten Schulen zu bekümmern, machte die Schulbehörde vielmehr aus dem Nichtpassen der

Leitfäden den Schluß, daß hier der selbständige Realunterricht nicht passe. Ohne Zweifel ist das derselbe Gedankengang gewesen, der auch bei den einklassigen Schulen zum Preisgeben des schulgerechten Realunterrichts geführt hat.

Rücken wir uns diese seltsame Schlußweise an einem andern Beispiele noch etwas näher vor die Augen. Angenommen, es handele sich darum, ob auf den unteren Stufen der Religionsunterricht berechtigt sei, und dabei träte eine traditionelle methodische Partei mit folgendem Räsonnement auf. Soll ein schulgerechter Religionsunterricht stattfinden, so steht uns fest, daß dann ein Katechismus das normale Hülfsbuch ist; da diese Lehrbuchform aber auf den unteren Stufen offenbar nicht paßt, so ist das ein Beweis, daß hier der Religionsunterricht überhaupt nicht paßt; will man denselben doch ehrenhalber auf dem Lehrplane haben, so mag er an das belletristische Lesebuch angeschlossen werden. Was ist das nun für eine Logik, die es fertig bringt, von der Unzulänglichkeit eines vorgeschlagenen Lehrmittels auf die Unzulässigkeit des Lehrgegenstandes zu schließen — unter deren Herrschaft offenbar kein einziges Lehrfach mehr seines Lebens sicher sein würde? Bisher hat doch unter denkenden Leuten gegolten, daß zunächst ausgemacht werden muß, ob bei irgend einem Unternehmen der Zweck gerechtfertigt ist, und daß erst dann, wenn dieses feststeht, zur Sprache kommen kann, wie das entsprechende Mittel beschaffen sein müsse; daß aber nun auch so lange gesucht werden muß, bis das rechte Mittel gefunden ist. Dort, im Rate der „Allg. Bestimmungen", wird dagegen diese Denkweise vollständig umgekehrt: man läßt ein vorgefaßtes Mittel entscheiden über die Gültigkeit des Zweckes. Was von einer solchen Logik zu urteilen ist, bleibe dem Leser überlassen. Ich will bloß fragen: kann das eine feste Überzeugung von der Berechtigung des Realunterrichts gewesen sein, die sich von einem solchen abenteuerlichen Syllogismus überrumpeln und über den Haufen werfen läßt? oder mit andern Worten: kann dieser didaktischen Ansicht viel daran gelegen gewesen sein, bei den wichtigen einklassigen Schulen den Prozeß wider die Regulative zu gewinnen, wenn sie sich nicht einmal die Mühe geben mochte, nach einer besseren Form des Realbuches sich umzusehen? Unmöglich. Das ist der Punkt, der gemerkt sein will. Den „Allg. Bestimmungen" fehlt eben die feste Überzeugung, daß der Realunterricht ein notwendiges Glied im Organismus des Volksschul-Lehrplans sei.

Da haben wir den gesuchten dritten Faktor, der (außer der Leitfaden-Methode und dem sprachunterrichtlichen Halbscheidsprincip) die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen verschuldet hat.

So weit wäre also der didaktische Untergrund, aus welchem die methodischen Mängel der „Allg. Bestimmungen“ im Realunterricht stammen, aufgedeckt. Wir müssen aber noch tiefer graben. Die Hauptsache ist noch rückständig.

Vorhin wurde gesagt, die Autoren der neuen Lehrordnung seien von der Berechtigung der Realien nicht in dem Maße überzeugt gewesen, um diesen Standpunkt wider die Regulative siegreich behaupten zu können Das soll jedoch nicht heißen, sie hätten das realistische Lernen an und für sich nicht genug geschätzt, nämlich nach seiner Nützlichkeit und seinem eigenen specifischen Bildungswerte. Eine solche Deutung würde ihnen entschieden unrecht thun. Denn daß die „Allg. Bestimmungen“ den Realunterricht in dieser Beziehung nach Gebühr schätzen, geht schon daraus hervor, daß sie demselben in allen Schulen die volle Stundenzahl eingeräumt haben. Überdies fehlte ja diese Wertschätzung des realistischen Lernens auch den Regulativen nicht; denn der eigentliche Kontrovers-punkt zwischen ihnen und der neuen Lehrordnung liegt, wie man fest im Auge behalten muß, nicht hier, sondern in der Frage, ob der realistische Bildungsgewinn die Nachteile aufwiegen könne, welche durch die Einschränkung der übrigen Lehrfächer entstehen. In ähnlicher Weise könnte auch bei andern Schulen über einen in Vorschlag gebrachten neuen Lehrgegenstand eine Meinungsverschiedenheit vorkommen, so z. B. bei den Gymnasien über die Berechtigung einer vierten fremden Sprache als obligatorisches Lehrfach. Beide Parteien könnten über die Nützlichkeit und den specifischen Bildungswert dieses Faches völlig gleichmäßig denken und dennoch in der Frage, ob die Schule dasselbe zu tragen vermöchte, weit auseinander gehen.

Was in der didaktischen Anschauung der „Allg. Bestimmungen“ fehlt, was ihre Vertreter hindert, von der Berechtigung der Realien auch in den ein- und zweiklassigen Schulen fest überzeugt zu sein und dieselbe der Regulativpartei überzeugend nachweisen zu können, das ist somit etwas ganz anderes, — es ist ein Mangel, den sie mit der Regulativdidaktik gemein haben. Beide Lehrordnungen, die neue wie die alte, wissen nicht, wo das entscheidende Warum in der Realienfrage liegt, d. h. daß ohne den Realunterricht auch die andern Fächer nicht für sich und den Gesamtzweck leisten können, was sie leisten sollen. Mit andern Worten: es fehlt die Erkenntnis, daß die Lehrfächer ein organisches Gegliedert bilden müssen, — kurz, die Theorie des Lehrplans; und in den „Allg. Bestimmungen“ fehlt diese Theorie so sehr, daß von ihren Hauptgrundsätzen auch nicht ein einziger dort zu finden ist. In der That, wenn man das abrechnet, was aus der Theorie des Lehrplans so zu sagen

jeder Laie weiß (daß vom Leichtern zum Schwerern fortgeschritten und wie demgemäß der Stoff auf die verschiedenen Stufen und Zeiten verteilt werden muß u. s. w.): dann ist in der Didaktik der neuen Lehrordnung dieſe ganze erſte Hälfte der Methodik nichts anders als ein großes leeres Blatt. Dasſelbe gilt von den Regierungsinſtruktionen, welche zur Ausführung der „Allg. Beſtimmungen" erſchienen ſind, ſofern ſie ſich an den Buchſtaben und Sinn des Centralgeſetzes halten.

Hier der Beweis — aus den „Allg. Beſtimmungen" ſelber. Ich habe ihn mir nicht leicht gemacht. Hoffentlich beſitzen die Leſer Geduld genug, mich zu Ende zu hören; ſie werden dann im Verfolg ſich überzeugen, daß ſie ihrerſeits, zumal die im praktiſchen Schuldienſt ſtehenden, mindeſtens ebenſo viel Veranlaſſung haben, die Sache ernſt zu nehmen, als der Schreiber. Unſere Unterſuchung wird ergeben, daß nicht bloß die oben beſprochenen Mängel des Real- und Sprachunterrichts und die Rechtsunſicherheit der Realien in dem bezeichneten theoretiſchen Manko der „Allg. Beſtimmungen" ihre letzte und eigentliche Quelle haben, ſondern auch noch zahlreiche andere Mißſtände, unter denen die dermalige Schulpraxis ſeufzt. Vor ca. einem Jahrzehnt erſchien eine gewiſſe Schrift — mit dem Motto an der Spitze: „Eine richtige Theorie iſt das Praktiſchſte, was es giebt"; vielleicht kommt jetzt, nach zehn Jahren, manchem allmählich ein Bedauern an, daß er damals dieſen Spruch nicht geglaubt und darum das Buch nicht beachtet hat.*) So geht's, wenn das Handwerk der Wiſſenſchaft entbehren zu können meint.

Die Theorie des Lehrplans hat bekanntlich zu reden

A. von der Auswahl des Lehrſtoffes;

B. von der Verteilung desſelben (auf die verſchiedenen Stufen und Zeiten);

C. von dem organiſchen Ineinandergreifen der Lehrfächer und ihrer Zweige.

Wie man ſieht, kommt auch hier das dicke Ende hinten. Das eigentliche Problem der Theorie des Lehrplans, um deswillen ſie verdient eine Theorie zu heißen, liegt eben in dieſem Schlußteile (C). Derſelbe umfaßt vier Kapitel, deren Inhalt ſich kurz ſo bezeichnen läßt:

1. Normalität des Lehrplans (Vollzahl der Lehrfächer u. ſ. w.).
2. Jedes Lehrfach muß ein einheitliches Ganzes bilden, — d. h. bei einem zuſammengeſetzten Lehrfache müſſen ſeine verſchiedenen Zweige zu einem einheitlichen Lehrgange verbunden werden.

*) „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans". (Geſ. Schr. II. 1.) Gütersloh, 1894.

3. Unterrichtliche Verknüpfung (gegenseitige Unterstützung) sämtlicher Lehrfächer — je nach ihrer Natur:
   a) des Sach- und Sprachunterrichts,
   b) des Sach- und Formunterrichts,
   c) der drei sachunterrichtlichen Fächer untereinander.
4. Centrale Stellung des Religionsunterrichts — im Dienste der Gesinnungs- und Charakterbildung.

Wie leicht zu erkennen, bilden diese vier Grundsätze eine systematisch geschlossene Reihe. Der erste statuiert die Vollzahl der Glieder im Lehrorganismus, der zweite die Einheit im Einzelfache, der dritte die Einheit im Lehrganzen, und der vierte stellt die vorhergehenden Wahrheiten, die schon von der intellektuellen Bildung gefordert werden, dann mit ihrer ganzen Kraft auch in den Dienst der Gesinnungsbildung. Logisch (der Zahl nach) ist somit diese Reihe geschlossen, da keiner der vier Grundsätze gemißt werden, aber auch kein neuer hinzutreten kann. Überdies ist sie auch für die Praxis systematisch; sie bildet eine Stufenfolge, weil bei der praktischen Ausführung die Grundsätze einander in dieser Reihenfolge voraussetzen.*)

Betrachten wir jetzt die einzelnen Grundsätze, um dann zu prüfen, wie die „Allg. Bestimmungen" sich dazu verhalten.

Erster Grundsatz: **Normalität** des Lehrplans.

Die Normalität begreift in sich vorab die Vollzahl der Lehrfächer (oder die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans) — entgegen der Verkrüppelung, wo nämlich der eine oder andere notwendige Lehrgegenstand fehlt. Die Vollzahl der Lehrfächer schließt aber nicht bloß die Minderzahl, sondern auch die Überzahl aus, weil sonst eine Monstrosität herauskäme, wie wenn am menschlichen Leibe drei Arme oder drei Ohren u. s. w. gewachsen wären.

Zum andern gehört zur Normalität die richtige Proportionalität hinsichtlich der dem einzelnen Fache zugewiesenen Zeit — entgegen der Verschrumpfung, falls das eine oder andere Fach nicht den nötigen Raum

*) Vielleicht will einer daran erinnern, daß Ziller noch einen fünften Grundsatz in Vorschlag gebracht habe: die Berücksichtigung der „historischen Kulturstufen", wobei nach seinem Plane bekanntlich auf der Unterstufe zunächst ein vorbereitender Religionsunterricht eintreten soll. Ja, für die Theorie des Lehrplans überhaupt ist dieser neue Grundsatz vorgeschlagen; er zählt aber nicht zu denjenigen Grundsätzen, welche den organischen Zusammenschluß der Lehrfächer regeln; sondern gehört, wie unschwer zu erkennen ist, jener andern Gedankenreihe an, aus der auch der Grundsatz „Vom Leichtern zum Schwerern" entspringt. Über das Sachliche des Zillerschen Vorschlages wird weiter unten zu reden sein.

erhalten hätte, und zugleich wider jene andere Art von Monstrosität, wo irgend ein Fach über Gebühr ausgedehnt ist.

Endlich begreift die Normalität das in sich, was bei einem Organismus die richtige Stellung der Glieder heißt, nämlich diejenige Stellung zu einander, welche der Idee des Organismus, d. i. der gegenseitigen Dienstleistung, entspricht. Da jedoch beim Lehrplane die organische Gliederung nicht in einer körperlichen Gestalt sich darstellt, sondern erst durch die gliedlichen Funktionen der Lehrfächer in die Erscheinung tritt, so läßt sich hier die richtige Stellung der Glieder nur schematisch andeuten.

Wie stehen nun die „Allg. Bestimmungen" zu diesem ersten Grundsatze?

Die Vollzahl der Fächer ist glücklicherweise vorhanden; Realunterricht und Zeichnen sind jetzt als selbständige Lehrfächer eingeführt, wenigstens der Stundenzahl nach. Das war ein Fortschritt von eminenter Bedeutung; man muß ihn dann aber als Weissagung verstehen, denn seine Bedeutsamkeit liegt, wie man nicht müde werden darf zu wiederholen, nicht in der Vollzahl der Lehrfächer an sich, sondern darin, daß jetzt wenigstens die Möglichkeit gegeben war, zu einem organisch gegliederten Lehrplane zu gelangen. Wohlverstanden: die „Möglichkeit"; denn wie weit nach den „Allg. Bestimmungen" von da bis zur Wirklichkeit ist, — das sind wir eben im Begriff auszumessen.

Was die Proportionalität betrifft, so dürfte auch in diesem Punkte im wesentlichen das Richtige getroffen sein. Innerhalb des Sprachunterrichts hat sich uns allerdings an einer Stelle eine Disproportion zwischen den einzelnen Zweigen gezeigt, indem die Onomatik gar nicht und dagegen die Grammatik übermäßig berücksichtigt ist.*)

Die richtige Stellung der Lehrfächer zu einander kann, wie vorhin bemerkt, nur aus den gliedlichen Funktionen deutlich ersehen werden. Diese kommen aber erst in den folgenden drei Grundsätzen zur Sprache. Für solche Leser, welchen diese Grundsätze noch nicht völlig durchsichtig sind, müßte daher dieser Punkt eigentlich zurückgestellt werden. Bei den meisten

*) Für den Religionsunterricht ist von verschiedenen Seiten eine größere Stundenzahl gewünscht worden. Auch ich würde für eine Vermehrung dieser Stunden von 4 auf 6 stimmen, wenn die Schule allein den Religionsunterricht zu besorgen hätte. Es tritt aber auch der pfarramtliche Religionsunterricht mit ein, und zwar in den verschiedenen Gegenden sehr ungleich: in Rheinland-Westfalen z. B. im siebenten Schuljahre mit 1 Stunde, im achten mit 2 Stunden, ungerechnet die Zeit, welche den Landkindern durch das Wandern nach dem Pfarrorte verloren geht. Die Zahl der Schul-Religionsstunden läßt sich sonach nicht allgemein, sondern nur für eine bestimmte Gegend feststellen.

meiner Leſer glaube ich jedoch dieſe Kenntnis vorausſetzen und ſomit jenen Punkt ſchon hier beſprechen zu dürfen. Übrigens läßt ſich die richtige Ordnung der Lehrfächer auch ſchon auf rein logiſchem Wege nahe bringen.

Blickt man auf die Natur der Lehrgegenſtände, ſo ſcheiden ſie ſich unter dieſem Geſichtspunkte ſofort in zwei Reihen. Die Objekte der erſten Reihe (Religion, Menſchheit, Natur) ſind geiſtige oder körperliche Weſenheiten (Realitäten, Dinge, „Sachen“),*) — während die der andern Reihe bloße Formen (das Wort im weiteſten Sinne genommen) ſind: Sprachformen, Zahlen, Raumformen und Tonformen. Vergleicht man nun die formunterrichtlichen Fächer wieder unter ſich, ſo heben ſich die Sprachformen ſowohl durch ihre Natur als durch ihren Dienſt beim Unterricht als beſonders bedeutungsvoll hervor. Denn einmal haben die Sprachformen nur in Verbindung mit ihrem Inhalte, der überwiegend aus den ſachunterrichtlichen Gebieten ſtammt, Sinn und Bedeutung; ſodann gehört das ſprachliche Leſebuch inhaltlich ganz dem Gebiete des Sachunterrichts an; und drittens iſt die Sprache bei allem Lehren entweder geradezu das einzige oder doch weſentlich helfendes Lehrmittel. Wie ſonach der Sprachunterricht ſich von dem übrigen Formunterricht ſtark abſcheidet, ſo tritt er andrerſeits in jeder Beziehung dem Sachunterricht nahe, — ungerechnet, daß ihm eine eigentümliche Bildungskraft von hervorragender Art zukommt. In der Ordnung der Lehrfächer wird er deshalb ſeine Stelle in der Mitte zwiſchen dem Sachunterricht und dem übrigen Formunterricht erhalten müſſen.

Überſichtlich ſtellt ſich das Reſultat dieſer logiſchen Betrachtung ſo dar:

A) Sachunterricht: Religion, Menſchenleben, Natur.
B) Sprachunterricht: Reden, Leſen, Schreiben.
C) reiner Formunterricht: Rechnen, Zeichnen, Singen.

Wer die gegenſeitigen Hülfsleiſtungen der Lehrfächer bereits kennt, findet dieſelben in dieſem Schema abgebildet. Für ihn iſt dasſelbe eine Theorie des Lehrplans in nuce. Aber eben nur für ihn; denn daraus, daß jemand die Lehrfächer in dieſer Ordnung aufzählt, würde ſich noch nicht ohne weiteres ſchließen laſſen, daß ihm auch der eigentliche Sinn, das Ineinandergreifen dieſes Geglieders, bekannt ſei, da er ſich möglicherweiſe dieſes Schema bloß gedächtnismäßig gemerkt haben könnte. Umgekehrt aber, wenn einer die Lehrfächer bunt durcheinander wirft, etwa in der Reihenfolge, wie ſie hiſtoriſch nach und nach in den Volksſchul-Lehrplan

*) „Geiſterreich und Körperweltgewühle“ — drückt der Dichter (Schiller) ſich aus.

aufgenommen worden ſind, dann iſt dies ein ſicheres ſymptomatiſches Zeichen, daß er von einer organiſchen Gliederung des Lehrplans nichts weiß; denn er würde ſich ſonſt ſchämen, ein ſinnvoll geordnetes Geglieder in ſinnloſer Verwirrung herzuzählen. Was ſollte man auch von einem Profeſſor der Anatomie oder einem praktiſchen Arzte denken, wenn ein ſolcher die Glieder des menſchlichen Leibes etwa ſo aneinander reihete: Herz, Beine, Nieren, Arme, Lungen, Ohren u. ſ. w.?

Wie zählen nun die „Allg. Beſtimmungen" die Lehrfächer auf? Religion, deutſche Sprache, Rechnen, Raumlehre, Zeichnen, Realien, Singen. Wie zu ſehen, ſind die zwei nachgebornen Fächer (Zeichnen und Realien) nach dem Mühlenrecht hinten angeſchoben; doch iſt ihnen wenigſtens vor dem Singen der Vortritt bewilligt, — vielleicht damit der Realunterricht ſich nicht gar zu ſehr als Aſchenbrödel fühlen möchte. So finden ſich denn die Realien von ihrem nächſten Verwandten, dem Religionsunterricht, weit abgetrennt, und mitten unter die am wenigſten verwandten formunterrichtlichen Fächer verſetzt. Was ſoll man zu dieſer laienhaften Aufzählung der Lehrfächer ſagen, die auch nicht die leiſeſte Andeutung von einer Theorie des Lehrplans enthält? Fehlt doch ſchon der allererſte Vorbegriff zu dieſer Theorie, der Begriff des Sachunterrichts, da die drei Glieder desſelben (die Religion und die beiden Realgebiete) ganz auseinandergeriſſen ſind. — Daß dieſe ihrer Natur nach zuſammengehörigen Glieder in der Vorſtellung der „Allg. Beſtimmungen" weit, ſehr weit auseinanderſtehen und ſchier nichts miteinander zu thun haben, giebt ſich zum Überfluß auch noch aus zwei andern merkenswerten Daten kund. Die religionsunterrichtlichen Lehrbücher werden natürlich für notwendig erklärt; bei den Realien heißt es dagegen: „den Schülern der mehrklaſſigen Schulen darf die Anſchaffung beſonderer kleiner Leitfäden zugemutet werden." — Ferner: beim bibl. Hiſtorienbuche ſind ſelbſtverſtändlich ausführliche Darſtellungen vorausgeſetzt; bei den Realien dagegen ſoll, wie das vorige Citat zeigt, ein „kleiner Leitfaden" das richtige ſein.*)

Die „Allg. Beſtimmungen" haben uns ſomit ſchon durch die verwirrte Aufzählung der Lehrfächer zur Genüge verraten, daß ihnen die Idee eines organiſch-gegliederten Lehrplans gänzlich fremd iſt. Es würde daher eigentlich überflüſſig ſein, noch danach zu fragen, wie die drei folgenden Grundſätze, welche dieſe Idee praktiſch ausführen, berückſichtigt ſind; denn

*) Nebenbei — eine Erkundigungsfrage. Warum ſprechen doch unſere Seminarien und pädagogiſchen Lehrbücher ſeit Ratich treulich die richtige Regel nach: „Gleichförmigkeit in allen Fächern (ſoweit ſie gleichartig ſind), ſowohl im Lehrverfahren als in den Büchern," — wenn wir nicht danach thun wollen?

man kann ſchon im voraus wiſſen, daß dort nichts davon zu finden iſt, — es ſei denn an irgend einem Einzelpunkte, wo eine überlegſame Schulpraxis ſchon vorlängſt, ohne Hülfe der Theorie, das Richtige getroffen hat. Damit der Leſer jedoch alles mit eigenen Augen ſieht, wollen wir die Unterſuchung korrekt fortſetzen.

Zweiter Grundſatz: Jedes Lehrfach muß ein **einheitliches Ganzes** bilden, — genauer: bei einem komplizierten Lehrfache müſſen ſeine verſchiedenen Zweige in **einen einheitlichen Lehrgang** gebracht werden.

Mit dieſem Grundſatze beginnt die praktiſche Ausführung deſſen, was die Gliederung des Lehrplans will. Dieſe hat einen zwiefachen Zweck: einmal die gegenſeitige Unterſtützung der Stoffe beim Lernen, und ſodann, was die Hauptſache iſt, die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreiſes — im Gegenſatz zu einem zerfahrenen, zerſtreuten, chaotiſchen. (Bei dem Worte „Gedankenkreis" müſſen ſelbſtverſtändlich die mit den Vorſtellungen verknüpften Gefühle und Strebungen mit eingerechnet werden.) Einheit des Gedankenkreiſes iſt ſchon eine Forderung der intellektuellen Bildung, da zu einem intelligenten Kopfe namentlich auch dies gehört, daß ihm das, was er gelernt hat, nahe zur Hand ſteht, wenn es gebraucht werden ſoll. Sie iſt aber auch die notwendige Bedingung der Geſinnungs- und Charakterbildung, da einem Geiſte, deſſen Gedanken, Gefühle und Strebungen nicht einheitlich geſchloſſen ſind, eben das fehlt, was man Charakter nennt. — Der erſte der ausführenden Grundſätze (2) ſucht nun die Einheit des Gedankenkreiſes zunächſt innerhalb jedes Einzelfaches herzuſtellen, wobei dann die gegenſeitige Unterſtützung der Stoffe ſich von ſelbſt vollzieht.

Veranſchaulichen wir uns, was hier gemeint iſt, am Religionsunterricht.

Derſelbe umfaßt dem Stoffe nach verſchiedene Beſtandteile: bibliſche Geſchichte, Sprüche, Kirchenlieder, Lektüre didaktiſcher Bibelabſchnitte und Katechismus. Die traditionelle Lehrweiſe macht daraus mehrere ſelbſtändige, d. i. getrennte Lehrgänge. Unſer Grundſatz proteſtiert dagegen und fordert, daß dieſe mehrerlei Stoffe in einen einzigen Lehrgang gebracht werden. Praktiſch wird die Ausführung, wie leicht zu erkennen iſt, ſich ſo geſtalten, daß einer dieſer Stoffe — etwa die bibl. Geſchichte — das Centrum bildet, d. h. den leitenden Lehrgang beſtimmt, während die übrigen Stoffe ſich ſo daran anſchließen, daß von Lektion zu Lektion ein einheitlicher Gedankenkreis ſich bildet. Selbſtverſtändlich ſoll damit nicht gemeint ſein, daß in jeder Lehrſtunde dieſe ſämtlichen Stoffe vorkommen müßten, ſondern lediglich dies, daß jede ſtoffliche Lektion, gleichviel wie

viele Lehrſtunden dazu erforderlich ſind, inhaltlich *ein von gemeinſamen Gedanken zuſammengehaltenes Ganzes* darſtellen ſoll. Daraus iſt klar, daß keiner der Begleitſtoffe dabei zu kurz zu kommen braucht. Jedem wird ſo viel Zeit gewidmet, als er bedarf; wozu denn auch gehört, daß der behandelte dogmatiſch-ethiſche Stoff (Katechismus) von Zeit zu Zeit in die gebührende ſyſtematiſche Ordnung gebracht wird — gerade wie dies in der Naturbeſchreibung mit den behandelten Naturkörpern geſchieht auf den Stufen, wo dieſelben nicht in ſyſtematiſcher Ordnung vorgenommen werden. Auch würde es irrig ſein, in dem Anſchluſſe der Begleitſtoffe an den Centralſtoff eine hemmende Feſſel für jene ſehen zu wollen; denn der Zweck dieſer Verbindung iſt im Gegenteil die gegenſeitige Unterſtützung. Wenn zwei Gewerbsleute ſich zu einem Kompaniegeſchäfte verbinden, ſo wiſſen ſie zwar, daß jeder von ſeiner Freiheit etwas opfern muß; aber ſie opfern dieſes Stückchen Freiheit gern, weil ſie dadurch nach einer andern Seite deſto mehr Freiheit gewinnen, nämlich eine größere Kraft und damit einen größeren Spielraum für ihre Unternehmungen. Ehelichen heißt allerdings *verbinden*; und doch gelten von alters her „ehelichen" und „*freien*" als ſynonyme Begriffe. Ein richtiges Aſſociieren iſt immer ein Gewinn — an Kraft und an Freiheit. So verhält es ſich auch mit jener Aſſociation der religionsunterrichtlichen Stoffe zu dem gemeinſamen Werke der religiöſen Bildung und Erziehung. Gefeſſelt ſind die Begleitſtoffe inſofern, als es ihnen ſamt dem Centralſtoffe glücklicherweiſe verwehrt iſt, eigenwillig iſoliert zu marſchieren; glücklicherweiſe, denn auf ihren ſeparaten Wegen würden ſie nicht nur nicht ſich hinlänglich unterſtützen können, ſondern geradezu einander im Lernen hindern — ungerechnet, daß der Hauptzweck, die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreiſes, unerfüllt bliebe. Durch die Verbindung gewinnen ſie dagegen die Freiheit und die Kraft, in mehrfacher Beziehung einander zu fördern, nämlich einerſeits durch gegenſeitiges Beleuchten das *Erkennen* zu heben und andrerſeits das *Behalten* zu erleichtern, und überdies in gemeinſamer Arbeit den *einheitlichen Gedankenkreis* zu ſchaffen. Der große Unterſchied zwiſchen ſolchem geeinten Zuſammenwirken und ſeinem Gegenteil läßt ſich auch an einem Gleichniſſe treffend veranſchaulichen. Der leitende Central-Lehrgang bildet gleichſam die *Melodie* eines Muſikſtückes; treten nun die übrigen Stoffe als richtig begleitende Stimmen hinzu, ſo giebt es ein hübſches harmoniſches Ganzes. Wollen dagegen die Töne der Begleitſtimmen ohne Rückſicht auf die Hauptſtimme ihren eigenen Weg gehen, um aparte Melodien darzuſtellen: ſo muß eine Muſik herauskommen, „die Menſch und Tiere raſend machen kann". Solche pädagogiſche Muſik hat aber die traditionelle Methodik durch ihre iſolierten Lehrgänge

bisher empfohlen, und alle Schulautoritäten haben sie für schön erklärt. Der Leser lasse sich jedoch raten, über solche Zustände nicht eher zu lachen, bis wir sie glücklich los sind.

Es wäre jetzt noch die Frage zu berühren, welcher der religionsunterrichtlichen Stoffe den Central-Lehrgang bestimmen soll. Vorhin wurde suppositionsweise die biblische Geschichte dafür angenommen. Auf der Unter- und Mittelstufe wird dies wohl allerseits gebilligt werden, wo man das Princip der Einheitlichkeit anerkennt. Für die unteren Stufen ist es ja auch bereits schulregimentlich vorgeschrieben. Wie aber auf der Oberstufe? Von manchen Seiten wird gefordert, auch von der Schulbehörde, daß hier dem dogmatisch-ethischen Stoffe (Katechismus) ein selbständiger Lehrgang gewidmet werde.*) Da zur Diskussion dieser Frage hier kein Raum ist, so wollen wir dieselbe als eine offene behandeln. Wäre pädagogisch ausgemacht, daß auf der Oberstufe (oder wenigstens im letzten Schuljahre) der Katechismus einen selbständigen Lehrgang beanspruchen müsse, so würde ich sagen: wohlan; da aber vorher ausgemacht ist, daß es nicht zwei oder gar noch mehr Lehrgänge im Religions-Unterricht geben darf, so muß der Katechismus als leitender Centralstoff betrachtet werden, mithin die bibl. Geschichte mit in die Reihe der Begleitstoffe treten. In der praktischen Ausführung hat dieser Weg nicht mehr Schwierigkeiten als jener andere, wo die bibl. Geschichte als Centralfach gilt, wie ja auch der pfarramtliche Katechismusunterricht, wenn er rechter Art sein soll, in dieser Weise verfahren muß.**) Dürfte dagegen als ausgemacht gelten, daß da, wo die Pfarrer einen solchen systematischen Katechismusunterricht erteilen, es nicht rätlich sei, daß die Schule gleichzeitig dasselbe thue: so würde auch auf der Oberstufe die bibl. Geschichte der leitende Centralstoff bleiben. Also entweder — oder; immer aber ein einheitliches Ganzes, mithin nur ein Lehrgang.

Wie demgemäß in den beiden andern sachunterrichtlichen Fächern zu verfahren ist, läßt sich jetzt schnell sagen.

Das humanistische Realgebiet — Menschenleben — umfaßt herkömmlich bloß zwei Zweige: vaterländische Geschichte und die sog. politische

---

*) Ziller, der den sog. „Konzentrationsstoff" von unten bis oben durch die „historischen Kulturstufen" bestimmen läßt, macht — nach seiner Auffassung der Kulturstufen — im 7. Schuljahre den Katechismus zum Centralstoffe, im 8. die Reformationsgeschichte resp. Luthers Lebensbeschreibung. Ebenso Dr. Rein.

**) Einen vollständig ausgeführten Lehrgang in diesem Sinne bietet z. B. der Katechismus des Generalsuperintendenten Dr. Jaspis.

Geographie.*) Hier ist der Weg zu einem einheitlichen Lehrgange so zu sagen von selbst gewiesen. Denn daß von diesen beiden Stoffen nur die Geschichte als Centralstoff sich eignet, kann keine Frage sein. Indem nun die Geographie als treuer Begleiter sich anschließt — nachdem die Heimatkunde absolviert und die erste übersichtliche Orientierung auf dem Globus vorgenommen ist — läßt sie sich durch das Fortschreiten des Centralfaches die Territorien zeigen, die sie näher ins Auge zu fassen hat. So kann dann jede geographische Lektion einerseits dem Geschichtsunterricht den benötigten Dienst leisten, den dieser ja ohnehin zu verlangen berechtigt ist, und behält doch andrerseits völlig freie Hand, das gewiesene Territorium so genau zu besehen, wie sie es für gut findet. Nehmen wir ein paar Beispiele. Die Geschichte von der Ausbreitung des Christentums in den ersten Jahrhunderten giebt Anlaß, auf dem großen Territorium des römischen Reiches sich geographisch zu orientieren — in bequemem Anschluß an die Geographie zur bibl. Geschichte. Bei Kaiser Konstantin kommt die jetzige Türkei mit Griechenland an die Reihe; bei Mohammed Vorderasien und Nordafrika. Bei den deutschen Missionaren tritt Großbritannien und Deutschland in Sicht; bei Karl d. Gr. wieder Deutschland und dazu Frankreich; bei Gregor VII. Italien; bei Kolumbus Indien und Amerika — u. s. w. (Daß bei einem Lande, welches wiederholt vorkommt, anfänglich nur die nötigsten geographischen Notizen mitgeteilt werden, versteht sich von selbst.)

Da in diesem Bündnis mit dem Geschichtsunterrichte dem geographischen nur eine Begleitrolle zufällt, so könnte es scheinen, als ob jener allein der gewinnende Teil wäre. Dem ist aber nicht so; vielmehr tritt gerade das Umgekehrte ein: die Geographie ist fast allein der gewinnende Teil. Denn was der Geschichte zu gute kommt, das würde die Geographie ohnehin zu leisten haben; bei dem Anschluß an die Geschichte aber erlangt sie den schätzenswerten Vorteil, daß das durch die Geschichtserzählung erweckte Interesse sich auf die betreffende geographische Lektion überträgt, während beim isolierten Gange diese wirksame Lernhülfe fehlen würde. — In manchen Schulen ist auch bisher schon die Geographie an den Gang der Geschichte angeknüpft worden, da hier kein schulregimentliches Hindernis im Wege steht, — und man hat sich gut dabei befunden.

Gewöhnlich pflegt beiden Fächern gleich viel Zeit gewidmet zu werden. (Verschiedene Regierungsinstruktionen fordern es auch.) Soviel mir bekannt ist, wollen jedoch die Schüler und Schülerinnen unserer Volksschulen nicht

*) Im praktischen Unterricht muß selbstverständlich jedes politische Territorium auch nach seiner physischen Seite betrachtet werden.

ſämtlich zur Carriere der Poſtbeamten, Offiziere, Entdeckungsreiſenden u. ſ. w. übergehen; mich dünkt daher, daß für den Gemeinbedarf wöchentlich eine Geographieſtunde ausreichen würde, und die übrige Zeit dem fruchtbareren Geſchichtsunterricht zugelegt werden könnte.*)

Das naturkundliche Realgebiet umfaßt in der Volksſchule: die drei Naturreiche, die ſog. mathematiſche Geographie und die Phyſik, — oder nach der gebräuchlichen Zweiteilung: Naturbeſchreibung und Naturlehre. Dieſe Teilſtoffe zu einer einheitlichen Schulwiſſenſchaft zu verſchmelzen, iſt offenbar ſchwierig. Gleichwohl bleibt dieſe Aufgabe ſtehen, und die Didaktiker müſſen ſich daran verſuchen. Hat doch auch ein naturwiſſenſchaftlicher Fachgelehrter, Prof. Roßmäßler, ſchon vor 20 Jahren in einer beſonderen Schrift den Pädagogen dieſe Aufgabe geſtellt und zwar lediglich vom Standpunkte der Naturkunde.**) Die allgemeine Forderung aus der Theorie des Lehrplans heraus war ihm wahrſcheinlich noch nicht bekannt. Roßmäßler hält die Ausführung für möglich, giebt auch in ſeiner Schrift viele Fingerzeige dazu, ſogar für die unterſte Stufe. Seitdem hat ſich meines Wiſſens niemand daran verſucht, wenn man die Bemühungen im Zillerſchen Seminar abrechnet; mir wenigſtens iſt kein naturkundliches Lehrbuch im Sinne der Roßmäßlerſchen Forderung zu Geſicht gekommen. Jedenfalls könnte auch nur ein fachkundiger Mann das Problem in die Hand nehmen. Solange es nun nicht gelungen iſt, einen innerlich einheitlichen Lehrgang der Naturkunde zu ſchaffen, muß man ſich damit begnügen, der Forderung wenigſtens äußerlich gerecht zu werden, nämlich dadurch, daß man auf der Stufe, wo auch die Phyſik vorkommen ſoll, Naturbeſchreibung und Naturlehre nicht gleichzeitig auftreten läßt. Demgemäß würde dann

*) Wie die Leſer wiſſen, habe ich zur Hebung des ſocial-hiſtoriſchen und geographiſchen Verſtändniſſes und aus andern Gründen vorlängſt eine kleine Ergänzung der politiſchen Geographie in Vorſchlag gebracht: nämlich einige Lektionen aus der elementaren Socialiſtik. (Vgl. „Real-Repetitorium" II. A. § 3—7, und „Grundlinien ꝛc." Geſ. Schr. II. S. 17 ff.) Wäre der geographiſche Stoff gebührend vereinfacht, ſo würden dieſe Lektionen aus der Geſellſchaftskunde bequem Platz finden. Jedenfalls ſind dieſelben für die Kinder weit intereſſanter als das Strohgehäckſel der politiſchen Geographie, und in Betracht, daß ein Schutz gegen die verführeriſchen Irrlehren der Socialdemokratie ſehr wünſchenswert iſt, auch entſchieden nützlicher. — Wie 1873 in den „Grundlinien", ſo hatte ich jenen Vorſchlag auch in der miniſteriellen Schulkonferenz (1872) zur Sprache gebracht. Seitdem iſt bereits ein Jahrzehnt verfloſſen. Daß die Schulbehörden denſelben in nähere Erwägung genommen hätten, iſt mir nicht bekannt geworden. Freilich haben es auch die meiſten Schulblätter nicht gethan, obgleich, wie mich dünkt, die traurigen Vorkommniſſe, die den Erlaß des Socialiſtengeſetzes veranlaßten, wohl hätten daran mahnen können.

**) Der naturgeſchichtliche Unterricht. Gedanken und Vorſchläge zu einer Umgeſtaltung desſelben. Leipzig, Fr. Brandſtetter, 1860.

etwa im Sommerſemeſter die Naturbeſchreibung und im Winterſemeſter die Naturlehre vorzunehmen ſein. Zwei nebeneinander laufende Lehrgänge in dieſem Gebiete kann die Volksſchule nicht ertragen; ſie erſchweren ſich auch gegenſeitig das Lernen. Selbſt die höheren Schulen laſſen in keiner Klaſſe Naturbeſchreibung und Naturlehre gleichzeitig auftreten; wie könnte da die Volksſchule ſich dieſen Luxus geſtatten?

Was der obige Grundſatz in dem komplizierten Gebiete des Sprachunterrichts verlangt, wollen wir übergehen, da hier die Praxis ſchon von längſt her die Einheitlichkeit angeſtrebt hat. Ich ſetze übrigens voraus, daß neben der Grammatik auch die Onomatik aufgenommen werde, und beide Teilſtoffe in der nötigen Beziehung zur Lektüre ſtehen.

Wie haben nun die „Allg. Beſtimmungen" den obigen Grundſatz berückſichtigt?

Im Religionsunterricht ſind (auf der Oberſtufe) anſtatt eines einheitlichen Lehrganges drei, ſage drei getrennte Lehrgänge vorgeſchrieben — wenn nicht gar vier:

1. bibl. Geſchichte (Begleitſtoff: Lektüre didaktiſcher Bibelabſchnitte; — ob auch Spruch und Kirchenlied, iſt zweifelhaft gelaſſen);*)
2. Katechismus;
3. Perikopen.

Da haben wir, wie man ſieht, in dem Lehrfache, das an der Spitze ſteht und allen übrigen vorbildlich vorleuchten ſoll, den Lehrgangs-Luxus im Superlativ, — genau wie in den Regulativen. Keinerlei Vereinfachung gegen früher. Selbſt der Perikopen-Lehrgang hat ſich wieder eingedrängt, der doch nach Einführung eines geordneten bibliſchen Geſchichtsunterrichts und didaktiſchen Bibel-Leſeganges — der handgreiflichſte Anachronismus iſt — gelinde ausgedrückt. Denn wenn es ja wünſchenswert wäre, daß in der Schule alle perikop. Evangelien- und Epiſtelabſchnitte vorkämen, ſo würde doch daraus jetzt nur folgen können, daß dieſe Abſchnitte ſämtlich in dem bibliſchen Geſchichtsgange reſp. didaktiſchen Leſegange vertreten ſein müßten.

Um das Vollgewicht der drei religionsunterrichtlichen Lehrgänge ganz fühlen zu können, darf nicht überſehen werden, wie viele Lehrſtunden denſelben zu Gebote ſtehen. Drei Lehrgänge bei wöchentlich nur vier

*) Um möglichſt günſtig auszulegen, ſei angenommen, daß das Kirchenlied keinen aparten Lehrgang beanſpruchen darf. Der nächſte praktiſche Unterſchied iſt bekanntlich der, daß in dieſem Falle jedesmal nur einzelne Liederſtrophen gelernt werden, nämlich ſolche, welche in den Gedankenkreis der geſchichtlichen Lektion paſſen, — ganze Lieder nur, inſofern ſie ſich aus den bereits gelernten Strophen zuſammenſetzen.

Stunden — da ist wahrlich hohe Kunst und große Weisheit vonnöten. Man möchte beinahe zweifeln, ob selbst ein „akademisch" gebildeter Pädagoge mit diesem Kunststücke fertig werden würde. Jedenfalls haben nur akademisch Gebildete diese Aufgabe stellen können.*)

Mit solchem Beispiele geht der Religionsunterricht den übrigen Fächern voran!

Im humanistischen Realgebiete scheinen zwei getrennte Lehrgänge vorausgesetzt zu sein:

1. Geschichte,
2. Geographie, —

wenigstens findet sich keine Andeutung, daß der geographische Gang sich an den geschichtlichen anlehnen solle. Da jedoch die Trennung nicht ausdrücklich vorgeschrieben ist, so läßt sich dieses Schweigen auch dahin auslegen, daß das Verbinden freigegeben sei. Die Unterbehörden und Lehrer haben es freilich meistens anders verstanden und anscheinend richtig; denn es würde sonst nicht erklärlich sein, wie die geographischen Leitfäden mit den schwindelhaft zahlreichen Namen hätten Duldung finden können.

Im naturkundlichen Realgebiet sind auf der Stufe, wo die Physik auftritt, ebenfalls zwei nebeneinander laufende Lehrgänge vorausgesetzt (in der Instruktion der K. Reg. zu Düsseldorf auch ausdrücklich vorgeschrieben):

1. Naturbeschreibung,
2. Naturlehre.

Dieser Fehler ist um so auffälliger, da selbst die höhern Schulen nicht so luxuriös verfahren. Wenn diese letzteren dabei in den andern Fehler verfallen, die Naturbeschreibung bloß auf den unteren Stufen vorkommen zu lassen, wodurch dann die Schüler von der tieferen Seite dieser Naturbetrachtung nichts erfahren, so braucht die Volksschule diesen Mißgriff nicht nachzuahmen und kann doch, wie wir gesehen haben, die Verdoppelung des Lehrganges vermeiden.

So hätte denn die Volksschule — wenn wir die Summa ziehen — nach den „Allg. Bestimmungen" schon allein in den drei fachunterrichtlichen Gebieten sieben Lehrgänge, sieben Gedankenkreise, die getrennt ihren Weg gehen.

---

*) Wahrhaft spaßhaft sind nun vollends die Regierungsinstruktionen, wenn sie zur Lösung dieser Aufgabe Anleitung geben. So z. B. fordert eine derselben, daß in der Samstags-Religionsstunde vorkommen soll: Sonntags-Evangelium, Epistel und der didaktische Leseabschnitt. — Das wäre ein geeignetes Pensum zu einer Muster-Lektion in den Seminarkonferenzen!

Nun überſchlage man die Nachteile, welche daraus entſtehen im Vergleich zur richtigen Methode, welche in jedem Gebiete einen einheitlichen Lehrgang fordert. Vorab hat ſchon die Lehr- und Lernarbeit einen zwiefachen Schaden, indem ihr die beiden Unterſtützungen entgehen, welche unterrichtlich verbundene Stoffe dadurch ſich gegenſeitig leiſten, daß ſie einerſeits einander beleuchten und andrerſeits das Behalten erleichtern. Zum andern kommt in jedem Gebiete kein einheitlicher Gedankenkreis zuſtande, welcher doch eine Hauptbedingung nicht nur der intellektuellen, ſondern auch der Geſinnungsbildung iſt. Drittens endlich verliert die Schule den ſo ſchätzenswerten Schutz, den ein einheitlicher Lehrgang wider das Stoffübermaß gewährt, da die Vereinheitlichung der Teilſtoffe unerbittlich zur Vereinfachung nötigt, während bei den iſolierten Lehrgängen dieſe Nötigung wegfällt. — Dieſe dreierlei Nachteile multiplizieren ſich aber nun mit der Dreizahl der ſachunterrichtlichen Gebiete. In der That, wenn man ſich die ganze Summe dieſer Schädigungen vergegenwärtigt, dann muß man ordentlich tief aufatmen, um ſich eine ſchwere Laſt vom Herzen zu ſeufzen. — Und doch ſtehen wir erſt bei dem erſten der konzentrierenden Grundſätze aus der Theorie des Lehrplans.

Wie mögen nun die „Allg. Beſtimmungen" zu dieſen getrennten Lehrgängen gekommen ſein?

Ganz einfach. Dieſer Irrtum iſt nichts anderes als ein alter Sauerteig. Den hat die neue Lehrordnung in „konſervativer" Treuherzigkeit aus den Regulativen herübergenommen, und dann haben die ſämtlichen Traditions-Methodiker in den Seminarien und Volksſchulen, gleichviel ob regulativiſch oder antiregulativiſch, ebenſo treuherzig unisono Amen dazu geſagt. Es iſt alles ganz natürlich zugegangen. Denn da man kein Bedenken hatte, im Religionsunterricht ſogar eine Dreizahl von Lehrgängen zuzulaſſen, ſo konnte es noch weniger Bedenken erregen, in den beiden Realgebieten je zwei Lehrgänge einzurichten. Der Anfang und Grund des Übels liegt ſomit, wie klar zu ſehen, im Religionsunterricht, wo dasſelbe ja auch jetzt noch am ſchlimmſten iſt, — genauer: in der kirchlich-pädagogiſchen Tradition; denn die Theologen ſind es, welche dieſe Überfülle der Lehrgänge aufgebracht, konſerviert, verteidigt und ſo die „weltliche" Didaktik irre geführt haben. Und da lamentieren dieſelben guten Leute über das Vielerlei (multa) im Volksſchulunterricht, — ſelbſt trotz Matth. 7, 3!

Wie ſteht es aber um die Hoffnung auf Beſſerwerden, — auf offizielle Anerkennung des obigen (2.) Grundſatzes?

Angeſichts der zahlreichen und drückenden Mißſtände, welche aus der Verleugnung jenes Grundſatzes entſprungen ſind, wird dieſe Hoffnungsfrage

ohne Zweifel alle zustimmenden Leser lebhaft interessieren. Vermutlich wird es ihnen daher auch lieb sein, wenn unsere Untersuchung etwas näher auf dieselbe eingeht, — auch deshalb, um besser zu sehen, wo sie am fruchtbarsten mit Hand anlegen können. Ich will diesem Wunsche nach Kräften entgegenkommen. Sollte indessen diese Betrachtung länger werden müssen, als man erwartet hat, so bitte ich im Auge behalten zu wollen, daß die Schuld nicht an mir liegt.

* * *

Also — wie steht es um die Hoffnung auf offizielle Anerkennung des zweiten Grundsatzes?

Begonnen hat die Verirrung der vielspaltigen Lehrgänge, wie wir sahen, im Religionsunterricht. Gleichwohl ist wenig Hoffnung vorhanden, daß hier auch die Umkehr zuerst anfangen werde. Viel eher läßt sich das, meiner Ansicht nach, auf Seiten der „weltlichen" Didaktik, beim Realunterricht, hoffen, — wie auch schon 2. Chron. 29, 34 geschrieben steht. — Ich will nun erzählen, wie die Erfahrung, eine lange und recht schmerzliche, mir diese Ansicht aufgenötigt hat, die Ansicht nämlich, daß beim Religionsunterricht vorab keine Reform zu erwarten ist, daß dagegen die Methodik des Realunterrichts wahrscheinlich schon bald den rechten Weg finden und dann für den schwer bekehrbaren Religionsunterricht ein wirksamer Buß- und Reformprediger werden wird.

Das Ev. Schulblatt, welches drei Jahre nach dem Erlaß der Regulative seinen Lauf begann (1857), hat von Anfang an unverdrossen sich bemüht, anstatt des monströs zerspaltenen Religionsunterrichts der Regulative den von dem obigen Grundsatze geforderten einheitlichen Lehrgang zu empfehlen — (daneben allerdings auch verschiedene Reformen im Lehrverfahren, wovon aber hier nicht weiter zu reden ist). Eine lange Reihe von Artikeln kann davon Zeugnis geben. (Vgl. Ev. Schulblatt **1858**, S. 134 ff.; **1860**, S. 80 ff.; S. 285 ff.; **1861**, S. 65 ff.; S. 86 ff.; S. 102 ff.; S. 173 ff.; **1865**, S. 16 ff.; **1866**, S. 321 ff.; **1867**, S. 342; **1869**, S. 13 ff.; S. 65 ff.; S. 142 ff.; **1871**, S. 73 ff.; S. 146 ff.) Wie man sieht, haben diese Bemühungen mehr als ein Jahrzehnt hindurch standhaft ausgehalten. Bei einem Teil der Leser auch nicht ohne Erfolg, besonders in der engern Heimat, wo Zahns Seminarunterricht und „Schulchronik" vorgearbeitet hatten. In der pädagogischen Presse stand ich dagegen mit meiner Ansicht gar einsam. (Zillers „Grundlegung" ꝛc. erschien erst 1865 und wurde anfänglich ohnehin nur wenig beachtet, zumal in Preußen.) Nur vom Niederrhein traten mehrere Kollegen aus der Zahnschen Schule mit ein, — so namentlich der jüngst heimgegangene unvergeßliche Klingenburg und

der Hauptlehrer Schumacher in Solingen. Bei den Anhängern der Regulative fand mein Vorſchlag keinen Anklang, geſchweige Unterſtützung; die Stimmen, welche darüber laut wurden — vornehmlich von Seminardirektoren — wieſen ihn ab. Und was die übrigen, die antiregulativiſchen Schulblätter und ihre Leſer betrifft, ſo ſchien auch ihnen die Vielſpaltigkeit des traditionellen Religionsunterrichts nicht unbequem zu ſein, wenigſtens ließen ſie das Ev. Schulblatt in dieſem Handel die langen Jahre hindurch gänzlich im Stich — gerade wie auch in der Schulverfaſſungsfrage. Ihrer viele machten dafür Variationen über das kulturpolitiſche Thema: „Eins nur iſt not — die Simultanſchule", die der Sage nach von allem Übel erlöſen ſollte, — um zu ihrer Überraſchung nachher zu finden, daß dieſelbe im Religionsunterricht genau die nämlichen Mängel beſitzt wie die Konfeſſionsſchule und noch etliche dazu.

Durch dieſe Erfahrungen in dem ca. 15jährigen Bemühen für die bezeichneten Reformen drängte ſich mir nach und nach die unerfreuliche Überzeugung auf, daß damit an dieſer Stelle, im Religionsunterricht, zur Zeit nicht durchzukommen ſei, — nicht einmal bei der Mehrzahl der Lehrer, geſchweige bei den Geiſtlichen, Seminardirektoren und Schulbehörden. Die Wichtigkeit dieſes Lehrfaches und meine Liebe für dasſelbe hatten mich verleitet, einen ſtrategiſchen Fehler zu begehen. Hier ſtanden gar zu viele Hinderniſſe im Wege, die mein jugendmutiger, überzeugungsfeſter Eifer anfänglich teils überſehen, teils zu gering angeſchlagen hatte. Ich will einige andeuten. — Erſtlich iſt auf dem religiöſen Gebiete ein Reformieren, gleichviel welcher Art es ſein mag, überhaupt viel ſchwieriger als auf jedem andern. Worin das ſeinen Grund hat, müſſen wir hier übergehen. Zum andern pflegen diejenigen Perſonen, von deren Urteil in unſerm Falle am meiſten abhängt, ſich zu wenig um pädagogiſche Fragen zu bekümmern. Zum dritten zeigen diejenigen Schulmänner, welche ſich für den Religionsunterricht lebhaft intereſſieren, in der Regel wenig Neigung zum Reformieren, während umgekehrt diejenigen, welche zum Reformieren bereit ſind, häufig wenig Intereſſe für den Religionsunterricht zeigen. So wenigſtens damals. Viertens endlich — und das war in dieſer praktiſchen Frage vielleicht das ſtärkſte Hemmnis: es fehlte meinen Gründen für die gemeinte beſſere Lehrweiſe an dem nötigen Vergleichungs- und Bekräftigungsbeiſpiele in einem andern Lehrgebiete, — d. h. weil die Schule damals keinen ſelbſtändigen Realunterricht beſaß, ſo konnte ich nicht zeigen, daß jene Lehrweiſe auch hier die richtige ſei. Dieſer Mangel eines Vergleichungsbeiſpiels machte ſich um ſo fühlbarer, da es in jener Zeit, wo beim Lehrerſtande nicht auf die benötigten pſychologiſchen Vorkenntniſſe gerechnet werden konnte, nicht an

gängig war, mit einer allgemeinen Theorie des Lehrplans vorzugehen, um daraus die vorgeschlagene Reform zu deduzieren.

So standen die Sachen.

Als mir diese Lage der Dinge allmählich völlig klar geworden war (1871), that ich hier wie kurz vorher in der Schulverfassungsfrage: ich klappte meine religionsunterrichtliche Mappe zu, und habe seitdem keine Zeile mehr über dieses Lehrfach geschrieben. Selbst nicht an dem Handbuche zum II. Enchiridion (für Präparanden u. s. w.) — ein Versuch, „die Heilslehre aus der Heilsgeschichte genetisch zu entwickeln," — obwohl der methodische Teil desselben bereits ganz und der sachliche fast zur Hälfte fertig war. Aus demselben Grunde ist auch dieses II. Enchiridion, das schon damals auf die zweite Auflage wartete, bis jetzt noch nicht wieder gedruckt worden. — Es war nicht Unmut und Verstimmung, was mich so handeln ließ — denn das ist glücklicherweise nicht meine schwache Seite, eher Kleinmut und Gedrücktheit — sondern kaltblütige strategische Überlegung. Meine Absicht ging keineswegs dahin, mich um den Religionsunterricht nicht mehr zu bekümmern; im Gegenteil: es sollte gerade versucht werden, diesem verbarrikadierten Gebiete nunmehr von einer andern Seite her beizukommen. Nach wie vor sollten ganz dieselbigen Reformen empfohlen werden und zwar denselbigen Leuten und wo möglich noch etlichen anderen — nur in einer neuen Sprache. Mit einiger Anstrengung und Geduld ließ sich das glücklicherweise auch recht gut thun; denn die Fehler, welche ich im Religionsunterricht bekämpft hatte, waren ja im Grunde nicht specifisch religionsunterrichtliche, sondern Fehler der allgemeinen Methodik und nur durch besondere Irrtümer dort gesteigert worden. Es galt demnach, die bisher bloß dem Religionsunterricht empfohlenen Grundsätze des Lehrplans (und des Lehrverfahrens) jetzt auf ein anderes Lehrgebiet, auf den nachbarlichen Realunterricht anzuwenden, — vorab diesem Fache selbst zu gut, sodann aber ganz besonders auch als Veranschaulichungs- und Mahnbeispiel für den schwerhörigen Religionsunterricht. Auf Grund dieser voraufgegangenen doppelten Anschauungsbeispiele konnte dann hinterher auch zur allgemeinen Theorie des Lehrplans (und des Lehrverfahrens) übergegangen werden, und es ließ sich hoffen, daß diese mehrstimmige, planmäßige und theoretisch verstärkte Bußpredigt schließlich auch den Freunden und Vertretern des Religionsunterrichts zu Herzen gehen würde.

Aber auch noch aus einem andern Grunde mußte sich mein Blick hoffend auf den damals noch fehlenden Realunterricht richten, — im Interesse der Gesundung des Sprachunterrichts, da auch hier die besonderen Freunde und Vertreter des Religionsunterrichts Gehör und Mithülfe ver-

ſagt hatten. Schon vorlängſt war mir klar geworden, daß das bisherige ſprachmethodiſche Litteraturprincip nur eine halbe Wahrheit beſaß und darum der Ergänzung vom Sachunterricht her bedurfte, wenn es eine ganze Wahrheit werden und der Sprachunterricht vollaus geſunden ſollte. Auch hatte ſich mittlerweile genugſam gezeigt, daß die beiden bisherigen ſprachmethodiſchen Parteien aus ſich ſelbſt, vom Sprachunterricht her, nicht zum vollen Litteraturprincip vordringen würden. Es war daher nötig, daß die Methodik des Sachunterrichts ihnen zu Hülfe kam und den Weg zeigte. Nun fehlte aber der Realunterricht. Mithin hing auch die Reform im Sprachunterricht damals lediglich von den Pflegern des Religionsunterrichts ab. Merkten auch ſie das Bedürfnis dieſer Reform nicht, und traten ſie nicht mit ihrem Zeugnis dafür ein: dann war vor der Hand überhaupt nichts zu hoffen. Mit Fleiß hatten daher meine religionsunterrichtlichen Aufſätze wiederholt und nachdrücklich auf die ſo nötige Ergänzung der Sprachbildungsmittel durch das ſachunterrichtliche Schriftentum aufmerkſam gemacht. (Vgl. z. B. „Erſtes und Zweites Wort zum I. Enchiridion." Geſ. Schr. III. 2. S. 17 ff., 30.) Allein dieſes wiederholte andringliche Appellieren an die Vertreter des Religionsunterrichts bezüglich der Reform des Sprachunterrichts blieb an den entſcheidenden Stellen ebenſo wirkungslos wie das weit über ein Jahrzehnt hinaus fortgeſetzte Mahnen hinſichtlich der Mängel im Religionsunterricht ſelbſt. So ſahen ſich denn auch meine Wünſche für die Verbeſſerung des Sprachunterrichts darauf verwieſen, bei den Freunden des Realunterrichts Gehör und Unterſtützung zu ſuchen.

Nach dem letzten Aufſatze über den Religionsunterricht („Zur nochmaligen Auseinanderſetzung mit dem Memorier-Materialismus," Ev. Schulbl. 1871. Geſ. Schr. III. 1. S. 121 ff.) wurden daher ſofort die erſten Abhandlungen über den *Realunterricht* unter die Feder genommen (Ev. Schulbl. 1872, Nr. 1, 5 u. 9. Geſ. Schr. IV. S. 14 ff.) — natürlich zugleich mit dem Zwecke, die Einführung dieſes Lehrfaches zu empfehlen. Nicht lange darauf trat der Wechſel im Kultusminiſterium ein: die Regulative machten den „Allg. Beſtimmungen" Platz, — der Realunterricht wurde eingeführt. Freilich brachte derſelbe auch die oben beklagten Gebrechen mit zur Welt: die doppelten Lehrgänge und das mangelhafte Lehrbuch. Aber das ließ ſich auch nicht anders erwarten: denn wo waren die Seminare und Schulblätter, welche zur Zeit der Regulative dieſe Mängel der traditionellen Methodik zur Sprache gebracht hatten? Jetzt iſt es genau ſo ergangen, wie es naturgeſetzlich nicht anders gehen konnte: aus dem *Religionsunterricht* hat der Realunterricht der „Allg. Beſtimmungen" die *zerſpaltenen Lehrgänge* geerbt, und aus

den höhern Schulen die kompendiariſchen Leitfäden.*) Allerdings war dadurch meine vorher gehegte Hoffnung, daß der Realunterricht ſchon bald den einheitlichen Lehrgang finden und dann den Religionsunterricht zur Nachfolge reizen werde, einſtweilen ſchulregimentlich ſuſpendiert und vorausſichtlich auf lange Zeit — wie dies denn auch richtig eingetroffen iſt, da ſeitdem bereits volle zehn Jahre verfloſſen ſind. Allein die Anſicht und Ausſicht, daß der Realunterricht jedenfalls eher als der Religionsunterricht die rechte Bahn im Lehrplan wie im Lehrverfahren finden werde, bleibt davon unangetaſtet. Jener ſteht nun einmal in dieſer Beziehung, in Abſicht auf methodiſche Reformen, in großem Vorteil. Denn erſtlich hat die methodiſche Reform beim Religionsunterricht, wie wir oben ſahen, mit drei ſchweren Hemmniſſen zu kämpfen, von denen der Realunterricht glücklicherweiſe nichts weiß. Zum andern iſt dort im Lehrplan ein drei- oder gar vierſpaltiger Lehrgang zur Einheit zu bekehren, während man es hier nur mit einem zweiſpaltigen zu thun hat. Zum dritten kommt dem Realunterricht zu gut, was jetzt ſein Leid iſt: die mancherlei Mißſtände, die im erſten Teil unſeres Aufſatzes beſprochen wurden (Übermaß des Lehrſtoffes, unbefriedigende Reſultate im realiſtiſchen Lernen und im Leſen, Verkümmerung des Realunterrichts und Gefährdung ſeiner Exiſtenz in den ein- und zweiklaſſigen Schulen u. ſ. w.). Denn die Methodik des Religionsunterrichts kann ruhig ſchlafen und ſchläft ja in der That den friedlichen und feſten Schlaf des Gerechten — ſchon ſeit 28 Jahren; höchſtens plagt ſich hie und da einer mit der Frage, ob der Katechismus nicht eigentlich noch etwas dicker gemacht werden ſollte. Im Realunterricht aber laſſen jene Mißſtände den Methodikern keine Ruhe, wenigſtens den

*) Hier ſei auf einen Umſtand aufmerkſam gemacht, der eigentlich ſchon früher, in den erſten Abſchnitten, hätte erwähnt werden ſollen. In den höheren Schulen befindet ſich der deutſche Sprachunterricht in einer andern, günſtigeren Lage als in der Volksſchule, da er an dem fremdſprachlichen Unterricht eine ſtarke Stütze hat. Aus dieſem Grunde braucht derſelbe alſo dort nicht in dem Maße am Sachunterricht eine Hülfe zu ſuchen, wie dies in der Volksſchule geſchehen muß. Daraus folgt dann weiter, daß in jenen Schulen der deutſch-ſprachliche Bildungszweck auch nicht die nämliche Forderung an die Form des Realbuches ſtellt wie in der Volksſchule, — d. h. daß dort, ſofern bloß auf das ſprachliche Lernen geſehen wird, vielleicht im Realunterricht ein kompendiariſcher Leitfaden ausreicht. Ob nun dieſe Leitfadenform dort auch für das realiſtiſche Lernen ausreicht — wir reden natürlich nur von den unteren Klaſſen — haben wir hier nicht zu unterſuchen. Wenn übrigens dieſe Schulen, während ſie in der ſog. Weltgeſchichte einen kompendiariſchen Leitfaden gebrauchen, daneben in der verwandten bibl. Geſchichte ein Lehrbuch mit ausführlicher Darſtellung benutzen: ſo geht daraus hervor, daß ihre Leitfaden-Methode wenigſtens noch nicht mit ſich ſelbſt einig iſt.

praktiſchen: hier muß gegen das Stoffübermaß und gegen das Manko im realiſtiſchen Lernen und im Leſen Rat geſchafft werden; es muß die Rechtsbaſis dieſes Lehrfaches geprüft und feſter begründet werden; den unnötig belaſteten Lehrern der ein- und zweiklaſſigen Schulen muß endlich Hülfe geſchafft werden; und die übrigen müſſen ſich endlich ſchämen lernen, daß ſie dies nicht ſchon längſt gethan haben. Alſo, wie geſagt, dem Realunterricht müſſen ſelbſt ſeine Übel zum beſten dienen. Was ſollte auch aus unſerer armen verirrten Welt werden, wenn nicht nach Gottes Fügung die Dinge manchmal klüger wären als die Menſchen! — Zum vierten kommt dem Realunterricht ſeine Neuheit, ſeine Spätgeburt zu gute. Denn ob im Religionsunterricht die Lernreſultate nicht ſo ſind, wie ſie bei einer beſſeren Methode ſein könnten, — wer merkt das? man iſt ja daran gewöhnt; wenn dagegen die realiſtiſchen Lernreſultate mangelhaft ſind, ſo iſt wenigſtens die Gewohnheit kein Hindernis, ſie ſehen zu können. Aber auch noch in einem andern Sinne wird ihm ſeine verſpätete Anerkennung zum Vorteil. Fällt im Religionsunterricht ja einmal der Blick darauf, daß die Reſultate im Wiſſen und in der Geſinnungsbildung nicht ſo ſind, wie man wünſchen müßte, ſo wird die Schuld nicht in der Methode geſucht — die iſt ja „altbewährt" — ſondern in der „ungenügenden" Zahl der Lehrſtunden. Im Realunterricht dagegen kann das in ſolchem Falle niemandem einfallen, ſchon deshalb nicht, weil man weiß, daß dieſer Einfall nichts nützen würde; hier wird der Didaktiker genötigt, die Beſſerung nicht in etwas Äußerlichem, ſondern im Innern, in der Methode, zu ſuchen. — Fünftens endlich, wenn jemand im Realgebiete methodiſche Reformvorſchläge machen will, ſo braucht er bloß darum zu ſorgen, daß ſie verſtändig ſind; auf dem religiöſen Gebiete reicht dagegen dieſe Sorge nicht aus, denn es kann ihm ſonſt leichtlich begegnen, daß er ob ſeiner neuen Vorſchläge trotz ihrer Verſtändigkeit ſich einen „Ketzer" nennen und mit Fingern auf ſich zeigen laſſen muß.

Summa: es bleibt alſo dabei, wie wir oben ſagten: vorausſichtlich wird der Realunterricht im Lehrplan (und Lehrverfahren) eher den rechten Weg finden als der Religionsunterricht. Mit andern Worten: die vorerwählte „geiſtliche" Didaktik wird einmal bei der nachberufenen „weltlichen" in die Schule gehen müſſen — wie das auch ſchon vor alters mitunter vorgekommen iſt (Röm. 11, 13. 14).

Dem Thema gemäß war in der vorſtehenden Exkurſion zunächſt vom Lehrplane die Rede. Wie mehrfach angedeutet, läßt ſich aber auch beim Lehrverfahren erwarten, daß die Reform des Realunterrichts ſich dem Religionsunterrichte nützlich machen werde. Das iſt keine Er-

wartung ins blaue hinein. Zum Belege will ich das an ein paar wichtigen Punkten des Lehrverfahrens nachweiſen, obwohl es ſtrenge genommen nicht hierher gehört. Hoffentlich ſind dieſe angehängten Bemerkungen zur weiteren Orientierung förderlich genug, um den Verſtoß gegen die logiſche Korrektheit zu entſchuldigen.

Der eine dieſer Punkte liegt auf der Seite des Auffaſſens (Neulernens), der andere auf der des Einprägens.

Im Religionsunterricht hält die traditionelle Methode (auch in den „Allg. Beſtimmungen") an der Regel feſt, daß die bibl. Geſchichte im Anſchluß an das Bibelwort vorerzählt werden müſſe. Sofern dieſe Forderung ſich bloß auf den ſprachlichen Ausdruck (Bibelſtil) beziehen ſoll und nicht zu ſteif ausgelegt wird, iſt nichts dawider zu ſagen. Thatſächlich wird ſie aber von den Regulativen an bis heute vielfach ſo verſtanden, daß ſie ſich auch auf das Inhaltliche der mündlichen Vorführung erſtrecken ſolle, d. h. daß das Erzählen des Lehrers nicht über die knappe bibliſche Darſtellung hinausgehen dürfe. Da mengt ſich ein Irrtum mit ein, der dem Unterricht eine verderbliche Feſſel anlegt. Soll eine Geſchichte anſchaulich vorgeführt werden — und das wird hoffentlich niemand beſtreiten — anſchaulich nicht bloß hinſichtlich der äußeren Vorgänge (inkl. der ethnographiſchen, geographiſchen ꝛc. Verhältniſſe), ſondern auch hinſichtlich des inneren (pſychologiſchen) Geſchehens: ſo bedarf die bibliſche Darſtellung vielfach der Ergänzung und Erweiterung, wobei dann nicht ſelten auch der ſprachliche Bibelausdruck umgeſtaltet werden muß. Das habe ich gewöhnlich kurz ſo ausgedrückt: das mündliche Vorerzählen muß ausführlich-anſchaulich ſein. (Ob dieſe erläuternden Zuthaten mehr vortragsweiſe oder mehr unterredungsweiſe einzuflechten ſind, iſt eine Specialfrage, die in jedem beſondern Falle der Lehrtakt beantworten muß; — nur dürfen die nötigen Erläuterungen nicht erſt hinterher nachgeſchleppt kommen.) Das Ev. Schulblatt, daß dieſe Forderung, wie bekannt, nachdrücklich vertrat, iſt deswegen weiland mit mehreren Seminardirektoren (aus Schleſien, Anhalt, Rheinprovinz u. ſ. w.) in eine lebhafte Fehde geraten. Von den erhobenen Bedenken ſei hier nur das eine erwähnt: die Lehrer ſeien vielfach dieſer ſchweren Aufgabe nicht gewachſen; worauf meinerſeits nur erwidert werden konnte: dann möge in den Seminarien dafür geſorgt werden, daß ſie es lernten. Der eigentliche, der tiefere Grund des Widerſpruchs lag und liegt jedoch darin, daß man glaubt, bei der freien, ausführlichen Darſtellung käme der „unantaſtbare" Bibeltext nicht zu ſeinem Rechte. Aus dieſer theologiſchen Anſicht iſt jene pädagogiſche Feſſel entſprungen, und aus dieſer Feſſel wird der theologiſch geleitete Religionsunterricht aus eigenem Vermögen niemals herauskommen. Darum muß

der Realunterricht auch hierin deſſen Lehrmeiſter und Befreier werden. Dieſer hat in der vaterländiſchen Geſchichte weſentlich dieſelbe methodiſche Aufgabe; glücklicherweiſe aber keinen „heiligen“ Text, der ihn hinderte, die richtige Lehrweiſe zu üben. Sobald daher hier der Leitfaden-Wahn überwunden iſt, und die Lehrer begriffen haben, daß die vaterländiſche Geſchichte möglichſt anſchaulich, mithin auch plaſtiſch-ausführlich erzählt werden muß, mithin auch detaillierter, als ſie im ausführlich darſtellenden Realbuche ſtehen kann; alſobald werden ſie auch unzweifelhaft den Theologen begreiflich zu machen verſtehen, daß die bibliſche Geſchichte gleichfalls ſo erzählt ſein will. Ich ſage: „will“.

Die zweite wichtige Stelle, wo das traditionelle Lehrverfahren im Religionsunterricht auf eine Korrektur durch den Realunterricht wartet, liegt, wie bemerkt, auf der Seite der Einprägungsoperationen. Zur Zeit ſteckt freilich der Realunterricht ſelbſt noch in Feſſeln. Sobald derſelbe aber vom Banne der Leitfäden erlöſt iſt, wird er finden, daß zum denkenden Einprägen und Geläufigmachen ſeines Stoffes — gleichviel ob dieſer konkreter oder abſtrakter Art iſt — auch fixierte (Repetitions- und Reflexions-) Fragen gute Dienſte leiſten können. Die Bedeutung der fixierten Fragen für das achtſame Einprägen und Reproduzieren hat allerdings auch die theologiſche Didaktik längſt erkannt, wie ſchon manche mittelalterliche „Beichtſpiegel“ (die Vorläufer der ſpäteren ſog. Katechismen) zeigen. Leider iſt ſie aber in der nachreformatoriſchen Zeit auf den Irrweg geraten, von dieſer Erkenntnis den denkbar verkehrteſten Gebrauch zu machen, indem ſie nämlich bei dem in dialogiſcher Form bearbeiteten dogmatiſchen Lehrbuche (Katechismus) die Antworten, welche urſprünglich nur für den Lehrenden beſtimmt waren, von den Schülern wörtlich auswendig lernen läßt.*) Dieſer großartige

*) Gewiß muß im Religionsunterricht memoriert werden, auch wörtlich und zwar ſo ſicher wie möglich. Es fragt ſich nur: was? Jedenfalls keinerlei doktrinäre Erklärungen (wie ja auch in Grammatik, Phyſik, Geometrie u. ſ. w. keine doktrinären Erklärungen wörtlich memoriert werden), ſondern bibliſche und andere Sentenzen, Liederſtrophen, kurze Gebete, auch größere Bibelabſchnitte, ſofern ſie ſich dazu eignen, desgleichen ſolche Stücke aus dem Bekenntnis-Katechismus, welche einen liturgiſchen Charakter haben, z. B. im lutheriſchen Katechismus die Auslegung der Glaubensartikel, im heidelbergiſchen Frage 1 (entſpricht genau der lutheriſchen Auslegung des zweiten Artikels), 26, 27, 28 und 32. Mit einem Worte: ſolche Stoffe, welche zu dem tagtäglichen Lebensbedarf des Chriſten gehören. Dieſe zeichnen ſich faſt ohne Ausnahme auch dadurch aus, daß ſie ſich leicht lernen und behalten laſſen, — vorausgeſetzt, daß der Lehrer bei größeren Abſchnitten den Rat befolgt, den Ratich ſchon vor mehr als 200 Jahren gegeben hat, nämlich alles fein „ſtücklich“ bedenken und memorieren läßt.

Mißverſtand und Mißbrauch der methodiſchen Frageform iſt dann zu allen Konfeſſionen, Sekten und „Schulen“ — gleichviel ob hiſtoriſch oder rationaliſtiſch — durchgedrungen, dieweil ſie alle an der Pſychologie und Pädagogik geſündigt haben. Und kraft der langen Gewohnheit ſitzt jetzt dieſer Irrtum überall ſo feſt wie ein unverletzliches Dogma. Daß die Theologie ſich aus eigener Kraft aus dieſem Irrtum herausarbeiten werde, ſcheint nach der jahrhundertelangen Vorgeſchichte ebenſowenig denkbar, als daß jemand ſich ſelber am Schopfe aus dem Sumpfe ziehen könne. Hier muß daher wieder eine helfende Handreichung geſchehen — durch das Beiſpiel einer richtigen Benutzung fixierter Fragen; und ich denke, der Realunterricht wird dieſen Liebesdienſt leiſten. Wenn daher dereinſt auf ſeinem Gebiete für jedermann zu ſehen iſt, daß mit Hülfe wohlberechneter fixierter Fragen nicht bloß konkrete, ſondern auch abſtrakte Stoffe (z. B. Phyſik) weit gründlicher, ſicherer und bildender gelernt werden, als bisher der Katechismusſtoff gelernt wurde — und zwar eben deshalb ſicherer und bildender gelernt werden, weil die betreffenden Antworten nicht wörtlich memoriert werden, auch nicht memoriert werden können, dieweil ſie den Fragen nicht beigedruckt ſind: dann wird, wie ich zu hoffen wage, die theologiſche Didaktik dieſes Beiſpiel nachahmen; und wenn ſie es thut, dann iſt nicht zu bezweifeln, daß die Jungen ſamt allen verſtändigen Alten ſchon allein für die Erlöſung von einer alten Plage herzlich dankbar ſein werden und für den neuen Segen dazu.

* * *

Dritter Grundſatz: **Die verſchiedenen Lehrfächer müſſen** — je nach ihrer Natur — **unterrichtlich in Verbindung gebracht werden** — insbeſondere auf den unteren Stufen.

Der Zweck iſt: teils gegenſeitige Unterſtützung der Fächer, teils Aſſociierung der Vorſtellungen (inkl. Gefühle und Strebungen) zur Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreiſes. (Den letzteren Geſichtspunkt drückt Leſſing bekanntlich ſo aus: der Lehrer müſſe den Schüler ſtets aus einer Scienz in die andere blicken laſſen.)

Daß damit keine chaotiſche Vermengung der Lehrſtoffe gemeint iſt, braucht wohl kaum ausdrücklich bemerkt zu werden. Abgeſehen von der Unterſtufe, welche ohnehin eine aparte Behandlung beanſprucht, bleibt jeder Lehrgegenſtand ſo ſelbſtändig, wie er es für ſeine eigentümliche Aufgabe bedarf. Übrigens iſt ein einheitlicher Gedankenkreis auch das gerade Gegenteil von einem Chaos.

Die Natur der Lehrfächer weiſt auf drei Gruppen der unterrichtlichen Verknüpfung hin:

a) von Sachunterricht und Sprachunterricht,
b) von Sachunterricht und Formunterricht,
c) der ſachunterrichtlichen Fächer untereinander.

In den erſten beiden Gruppen (a und b) tritt zu Tage, daß der Sachunterricht die *Baſis* alles übrigen Unterrichts bildet. In ganz beſonderem Maße gilt dies für den Sprachunterricht, worin denn auch der Grund liegt, warum die Sprachſchulung ohne einen vollſtändigen Sachunterricht nicht gedeihen kann, — warum alſo auch ſchon um der Sprachbildung willen ein ſelbſtändiger Realunterricht nötig iſt.

Was der obige Grundſatz fordert, iſt bekanntlich auf der Fibelſtufe bereits zum größten Teile verwirklicht — in dem ſog. „vereinigten Sach- und Sprachunterricht", dem ſich dann in der Regel auch die beiden formunterrichtlichen Fächer Zeichnen und Singen anſchließen. Daß dieſe ſtrenge Form der Verbindung von Sach- und Sprachunterricht nur auf der Unterſtufe paßt, verſteht ſich von ſelbſt. — Es darf übrigens nicht überſehen werden, daß dieſe gangbare Konzentration der Lehrfächer auf der Fibelſtufe doch noch zwei üble Lücken hat, da immer noch zwei Fächer *iſoliert* ſtehen; von den ſachunterrichtlichen die Religion und von den formunterrichtlichen das Rechnen. Die Firma „vereinigter Sach- und Sprachunterricht" verſpricht ſomit mehr, als ſie leiſtet; einſtweilen ſind nur *Realunterricht* und Sprachunterricht vereinigt.

Auf die praktiſche Ausführung des obigen Grundſatzes im einzelnen einzugehen, iſt hier nicht der Ort. Das iſt vorlängſt geſchehen in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" (1873) und in den Ergänzungsabhandlungen „die unterrichtliche Verbindung der drei ſachunterrichtlichen Fächer untereinander" (Ev. Schulbl. 1875, Nr. 1 u. 4. Geſ. Schr. II. 1).

Was uns an dieſer Stelle intereſſiert, iſt lediglich der allgemeine Geſichtspunkt, um deswillen hier die Theorie des Lehrplans zur *Sprache* kommt, — nämlich der Doppelgedanke, *warum* die verſchiedenen Lehrfächer ein organiſches Geglieder bilden müſſen, und *wo* ihr Ineinandergreifen ſich bethätigt. Das Warum haben wir vorhin kennen gelernt. Das Wo des Ineinandergreifens zeigt ſich ſofort überſichtlich bei einem Blick auf die vorgenannten drei Gruppen der unterrichtlichen Verknüpfung. Daraus ergiebt ſich, daß jedes Lehrfach in dieſem Organismus noch etwas ganz *anderes*, noch viel *mehr* zu thun hat, als die ihm eigentümlichen Kenntniſſe (nebſt den darin eingeſchloſſenen Stückchen Bildung) zu vermitteln, und daß, wenn dieſes andere *nicht* geleiſtet wird, dann nicht nur mehrere der übrigen Fächer leiden, ſondern auch kein einheitlicher Gedankenkreis zuſtande kommt. Darauf folgt weiter, daß die Exiſtenzberechtigung eines Lehrfaches, z. B. der Realien, nicht lediglich davon

abhängt, wie hoch ſein eigener Lernertrag für die intellektuelle und Geſinnungsbildung zu ſchätzen iſt, ſondern weſentlich auch davon, was es durch ſeine gliedlichen Funktionen für die andern Fächer und für die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreiſes leiſten kann.

Der obige dritte Grundſatz bringt ſonach (in Verbindung mit dem zweiten) die Idee der organiſchen Gliederung des Lehrplans — ſoweit ſie auch von der intellektuellen Bildung gefordert wird — zur vollen Anſchauung, wodurch ſich jetzt auch deutlich erkennen läßt, was die vorausgeforderte Vollzahl der Lehrfächer eigentlich ſagen will.

Wie ſtellen ſich nun die „Allg. Beſtimmungen" zu dieſem wichtigen Grundſatze?

Das hat uns im voraus ſchon das oben erwähnte ſymptomatiſche Kennzeichen bei der Aufzählung der Lehrfächer verraten. Wo der Realunterricht von dem verwandten Religionsunterricht getrennt und hinten unter die formunterrichtlichen Fächer eingeſchoben wird, wo demnach ſchon der Begriff des Sachunterrichts fehlt, da braucht nicht einmal nach einer logiſchen Ordnung der Lehrgegenſtände gefragt zu werden, geſchweige nach ihrer organiſchen Gliederung. In der That, von den drei Gruppen der Lehrſtoff-Verknüpfung, die unſer Grundſatz fordert, findet ſich auf der Mittel- und Oberſtufe auch nicht die leiſeſte Spur. Was auf der Fibelſtufe davon vorkommt, würde ohnehin hier nicht zu zählen ſein, da es nicht aus der Theorie des Lehrplans heraus gedacht, ſondern von dem vortaſtenden geſunden Takt der Schulpraxis erfaßt und in Übung gebracht worden iſt. Als Thatſache und als Weisſagung auf weiteren Fortſchritt muß man natürlich dieſen kleinen Anfang zum Lehrorganismus herzlich willkommen heißen.

Sollte nicht doch noch ein anderer Punkt aus den „Allg. Beſtimmungen" hierher zu rechnen ſein? Bei der Raumlehre wird nämlich gefordert: „dieſelbe habe ſich ſowohl mit dem Rechnen als mit dem Zeichnen in Verbindung zu ſetzen." Sehen wir näher zu, welcher Art dieſes Verbinden iſt. Daß in der Raumlehre *gerechnet* werden muß, ſagt ſchon ihre eigene Methodik, und hat ſonach mit der Theorie des Lehrplans nichts zu thun. Sofern aber darauf hingewieſen werden ſoll, wie die *Lehrgänge* des Rechnens und der Raumlehre ſich zu einander zu ſtellen haben, ſo iſt zu bemerken, daß dies, da es ſich um Zweige eines und desſelben Lehrgebietes (Mathematik) handelt, unter unſern zweiten Grundſatz fällt. — Was dann das *Zeichnen* betrifft, ſo ſind ſeine Beziehungen zur Raumlehre gleichfalls ſchon durch ſeine eigene Methodik gewieſen; ſie beſtehen lediglich darin, daß zu dem Zeichenſtoffe auch mathematiſche Figuren gehören, und daß der Zeichenunterricht gewiſſe Kenntniſſe aus der Raum-

lehre *vorausſetzen* muß. Mit den Lehrſtoff-Verknüpfungen, die unſer dritter Grundſatz fordert, haben alſo dieſe Beziehungen ebenfalls nichts zu thun, weshalb ſie oben auch nicht mit erwähnt ſind. Immerhin wollen wir uns aber freuen, daß in den „Allg. Beſtimmungen" wenigſtens der *Ausdruck* „Lehrſtoff-Verbindung" mit vorkommt, wenn er auch nicht zu dem in Rede ſtehenden Grundſatze gehört.

Ganz beſonders muß bedauert werden und auffallen, daß in den „Allg. Beſtimmungen" auch nicht einmal die erſte Gruppe der Lehrfach-Verbindungen, die von *Sach-* und *Sprachunterricht*, berückſichtigt iſt, da volle zwei Drittel ſämtlicher Lehrfächer, und gerade die wichtigſten, darunter leiden. Es muß um ſo mehr auffallen, da doch auf der Unterſtufe dieſes Princip anerkannt wird, und überdies die Schulpraxis bereits zur Zeit der Regulative und früher manches davon zu üben wußte, indem z. B. beim Aufſatzſchreiben mit Fleiß auch ſachunterrichtliche Stoffe herangezogen wurden. Hier liegt ein offenbarer Rückſchritt vor im Vergleich zu den Regulativen und dem Standpunkte der Sprachmethodik in den vierziger Jahren. — Es verdient daher auch beachtet zu werden, *in welchem Maße* die „Allg. Beſtimmungen" den Blick von der Wahrheit ablenken, daß bei der Sprachbildung auch der Sachunterricht etwas zu thun habe. Die Vorſchriften über den Sprachunterricht heben nämlich die Iſolierung dieſes Faches nicht nur im allgemeinen hervor, ſondern bei jedem ſeiner Zweige wieder beſonders. Hören wir! Voran die allgemeine Weiſung: „dem *geſamten* Sprachunterricht liegt das (belletriſtiſche) *Leſebuch* zu Grunde." Beim Reden heißt es: „die Übungen im mündlichen Ausdruck nehmen ihren Stoff (auf der Oberſtufe) *von den Sprachſtücken des Leſebuches*." Beim Leſen: „die Schüler ſind dahin zu führen, daß ſie ſchwierigere *Sprachſtücke* leicht und mit Ausdruck vom Blatte leſen." Beim Aufſatzſchreiben: „die Schüler ſollen . . . größere *Sprachſtücke* richtig wiedergeben können." Wie man ſieht, kann der Blick nicht ſtärker von dem vollen Litteraturprincip abgelenkt und in das Halbſcheids-Princip eingebannt werden, als es hier geſchieht.

Von den beiden übrigen Gruppen der Lehrſtoff-Verbindungen brauchen wir nicht zu reden. Denn da nicht einmal jene zunächſtliegende und wichtigſte offizielle Anerkennung gefunden hat, ſo iſt bis zu den andern ohnehin noch ein ſehr weiter Weg.*)

---

*) Bei einigen *Provinzialbehörden* ſcheint übrigens der Grundſatz von der Lehrſtoff-Verknüpfung erfreulicherweiſe bereits Anklang gefunden zu haben. Dem Vernehmen nach ſollen in verſchiedenen Provinzen bei den Rektorprüfungen ſchon wiederholt Aufſatzthemen aus jenem Gebiete geſtellt worden ſein.

Vierter Grundſatz: Der Religionsunterricht muß **im Centrum** des Lehrplans ſtehen.

Daß der Religionsunterricht nicht iſoliert ſtehen darf, und vollends nicht, wie in der Simultanſchule, im Winkel, hat ſchon der dritte Grundſatz feſtgeſtellt. Hier im vierten tritt nun die nähere Beſtimmung hinzu, daß er „im Centrum" ſtehen ſoll.

Warum?

Der einheitliche Gedankenkreis, wie ihn die erſten drei Grundſätze anſtreben, iſt, wie wir wiſſen, nicht bloß ein weſentliches Stück der intellektuellen Bildung, ſondern auch eine notwendige Vorbedingung der Charakterbildung. Allein ein feſter Charakter iſt als ſolcher nicht notwendig ein guter. Darum dürfen vorab in dem einheitlichen Gedankenkreiſe die religiös-ſittlichen Vorſtellungen (inkl. Gefühle u. ſ. w.) nicht fehlen, wie der erſte Grundſatz (Vollzahl der Lehrfächer) ausgemacht hat. Sodann dürfen dieſe religiös-ſittlichen Vorſtellungen unter ſich nicht uneinheitlich ſein (zweiter Grundſatz). Ferner dürfen dieſelben nicht iſoliert ſtehen (dritter Grundſatz). Endlich (vierter Grundſatz): wie im menſchlichen Leibe die Nerven, vom Gehirn und Rückenmark ausgehend, den ganzen Organismus ſo durchziehen, daß ſie ihn beherrſchen können, ſo muß der erziehende Unterricht dahin ſtreben, daß die religiös-ſittlichen Wahrheiten (ausgehend vom Religionsunterricht und den übrigen ethiſchen Fächern) in ähnlicher Weiſe und zu demſelbigen Zwecke den geſamten Gedankenkreis des Zöglings durchziehen.

Nun die Ausführung.

Was von den methodiſchen Maßnahmen dem Lehrverfahren zufällt, gehört nicht hierher. Hier handelt es ſich um die des Lehrplans.

Wie dem achtſamen Leſer nicht entgangen ſein wird, iſt aber der allergrößte Teil des methodiſchen Weges zu jenem Ziele bereits glücklich zurückgelegt — durch die Ausführung des dritten Grundſatzes (ſamt den beiden vorausgegangenen). Es handelt ſich ſomit beim vierten Grundſatze in der That bloß noch um einen kleinen Reſt. Hierbei muß nun zwiſchen den unteren (elementaren) und den oberen Stufen unterſchieden werden, da auf den letzteren die verſchiedenen Lehrfächer einen ſelbſtändigen Gang beanſpruchen.

Auf den elementaren Stufen beſteht die vom vierten Grundſatze geforderte Lehrplans-Maßregel darin, daß es jetzt mit den ſämtlichen Lehrfächern annähernd ſo gehalten wird, wie es nach dem zweiten Grundſatze mit den Zweigen eines zuſammengeſetzten Lehrfaches geſchah, — d. h. daß der Religionsunterricht den centralen Lehrgang bildet, und die übrigen Fächer mehr oder weniger, je nachdem es ihre Natur zuläßt,

gleichſam Begleitſtoffe werden. Wohl verſtanden: ich ſage „annähernd", „gleichſam", „ähnlich"; die Unterſchiede wird der Leſer ſelbſt zu finden wiſſen. Auf der Fibelſtufe würden wir in dem beſtehenden „vereinigten Sach-, Sprach-, Zeichen-, Geſang- ꝛc. Unterricht" bereits alles ausgeführt vor Augen haben, wenn die religiöſen Stoffe wirklich den Mittelpunkt dieſes ſog. Sachunterrichts bildeten, — mit andern Worten: wenn die Realſtoffe, aus denen die Leſe-„Normalwörter" entnommen ſind, mit dem Religionsunterricht verbunden, d. h. durch dieſen beſtimmt wären. Mit einiger Überlegung wird ſich übrigens auch dieſer Fehler wohl noch wegſchaffen laſſen. Nur müßte vorher beſtimmt ausgemacht ſein, welche religiöſen Lehrſtoffe auf dieſer Stufe vorkommen ſollen.

Auf den oberen Stufen bietet die Ausführung des vierten Grundſatzes keine Schwierigkeit. Denn da hier die Lehrgegenſtände einen ſelbſtändigen Gang verlangen, ſo fällt das, was jener Grundſatz fordert, faſt ausſchließlich dem Lehrverfahren zu. Deſſen Aufgabe beſteht dann darin — was auch ſchon der dritte Grundſatz gefordert hat — die in der vaterländiſchen Geſchichte, im Leſebuche, in der Naturkunde u. ſ. w. vorkommenden religiös-ſittlichen Wahrheiten mit denen im Religionsunterricht vorgekommenen in Verbindung und gegenſeitige Beleuchtung zu bringen. Das iſt, wie man ſieht, eine Aufgabe, welche die Schulpraxis längſt kennt, wenn ſie auch nicht überall konſequent ausgeführt wurde. — Als Lehrplans-Maßnahme muß dann noch hinzutreten, daß im Leſegange des belletriſtiſchen Leſebuches ſolche Stücke, welche mit beſtimmten religionsunterrichtlichen Lektionen inhaltlich verwandt ſind, in die Zeit geſetzt werden, wo ſie mit den letzteren zuſammentreffen. Ähnlich im Geſangunterricht bei den Volksliedern.

Bevor wir uns zu der Frage wenden können, wie die „Allg. Beſtimmungen" ſich zu dem obigen Grundſatze verhalten, müſſen wir eine kleine Exkurſion in die Geſchichte der Methodik vornehmen. Wie der Leſer finden wird, iſt dieſelbe zur Klärung der Sachlage abſolut nötig.

* * *

Auch zur Zeit der Regulative wurde bekanntlich häufig die Formel gehört, daß der Religionsunterricht „im Centrum" des Lehrplans ſtehen müſſe. Manche, namentlich Theologen, verbanden damit auch den Gedanken, daß der Religionsunterricht möglichſt viele Lehrſtunden haben müſſe. Mit der Stundenzahl-Frage hat aber unſer vierter Grundſatz an ſich nichts zu thun; was er meint, iſt, wie wir vorhin geſehen, etwas ganz anderes. Im übrigen kamen die Regulativ-Anhänger über etliche Ratſchläge für das Lehrverfahren nicht hinaus. Um die Theorie des Lehrplans, durch deren Maßnahmen (des erſten, zweiten und dritten Grundſatzes) die volle Aus-

Digitized by Google

führung des vierten Grundſatzes erſt möglich wird, bekümmerten ſie ſich nicht. In ihrem Munde war und iſt daher jene Formel im weſentlichen faſt nichts mehr als eine hohle Phraſe. Eigentlich müßte man ihnen raten, den Grundſatz vom centralen Religionsunterricht nicht mehr zu gebrauchen, wenigſtens nicht laut; denn wenn ſie beim Wort genommen würden, ſo müßten ſie auch die drei vorhergehenden Grundſätze gut heißen: alſo auch die Berechtigung der Realien anerkennen — und die religionsunterrichtlichen Stoffe in eine Einheit bringen — und im Sprachunterricht das volle Litteraturprincip annehmen — und im Realunterricht die Leitfadenmethode preisgeben — und die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklaſſigen Schulen verurteilen u. ſ. w. — wozu ſie ſich doch bis jetzt nicht haben verſtehen können. Wollen ſie jedoch jene drei voraufgehenden Grundſätze mit allen ihren Konſequenzen gut heißen — nun, dann haben ſie erfreulicherweiſe ihre regulativiſchen Irrtümer aufgegeben, dann ſind wir eben einig.

Ziller, der nach Herbart und Mager für die wiſſenſchaftliche Ausbildung der Theorie des Lehrplans auf deutſchem Boden wohl am meiſten gearbeitet hat, faßt bekanntlich unſere vier Grundſätze (nebſt dem ihm eigentümlichen von den „hiſtoriſchen Kulturſtufen") zuſammen unter dem Namen „Konzentration". Dieſe Bezeichnung iſt nicht unberechtigt, da in jenen vier Grundſätzen neben andern Funktionen auch die des Konzentrierens ſteckt. Da aber früher eine Monographie über die Theorie des Lehrplans fehlte, und bei Ziller ihre einzelnen Grundſätze ſamt deren Verzweigungen nicht in deutlicher Sonderung herausgearbeitet ſind: ſo hat das die bedauerliche Folge gehabt, daß man ſich von ſeiner Konzentrationsidee vielfach nur eine höchſt nebelhafte oder wohl gar recht verkehrte Vorſtellung machte. In der That hatte ſich in nicht wenigen Lehrerkreiſen wider die Zillerſche „Konzentration" viel Apathie und Antipathie angeſammelt, bevor dieſelbe ordentlich gekannt war. — Eingedenk des Goetheſchen Wortes, „daß allgemeine Begriffe immer auf dem beſten Wege ſind, Unheil anzurichten," habe ich daher in meinen Aufſätzen zur Theorie des Lehrplans jenen zuſammenfaſſenden Ausdruck „Konzentration" mit Fleiß vermieden und dagegen mein Augenmerk darauf gerichtet, gerade die Einzel-Grundſätze klar und beſtimmt herauszuheben — jedem überlaſſend, unter welchen allgemeinen Namen er das Ganze bringen wolle. Dadurch war wenigſtens aller Nebelhaftigkeit thunlichſt vorgebeugt. — Allerdings lagen außer dieſem auch noch mehrere andere Gründe vor, welche dieſes Verfahren anrieten. Ich will ſie nennen, und kann nur dringend bitten, daß diejenigen Leſer, denen die gute Sache am Herzen liegt, ſich dieſelben ja recht feſt merken.

Erſtlich iſt der Name „Konzentration“ für jene vier Lehrplans-Grundſätze zwar nicht unrichtig, aber auch nicht erſchöpfend, da dieſelben einen zweiten wichtigen Zweck enthalten, der nicht mit namhaft gemacht wird: die gegenſeitige Unterſtützung der Lehrfächer. Durch jenen Namen wird der Blick von dieſem Zwecke der Lehrſtoff-Verknüpfung abgelenkt. Das hat bereits ſehr böſe Folgen gehabt. Ich will beiſpielsweiſe nur an das Thema dieſes Aufſatzes, an die wichtige gegenſeitige Unterſtützung von Sach- und Sprachunterricht erinnern. Natürlich wird dieſe Wahrheit im Kreiſe der Zillerſchen Schüler nicht verkannt, geſchweige verleugnet. Und doch hat es geſchehen können, daß die oben beſprochenen Konſequenzen dieſer Wahrheit, dieweil ſie nicht unter den Geſichtspunkt des einheitlichen Gedankenkreiſes fallen, bisher noch niemals aus jenem Kreiſe energiſch bekannt und verteidigt worden ſind. Seit 20 Jahren habe ich vereinſamt dafür kämpfen müſſen, bis jüngſt wenigſtens Dr. Rein und ſeine Mitarbeiter ſich meiner erbarmt haben. Mittlerweile iſt dann — um von andern Mißſtänden nicht zu reden — ein großer Teil der preußiſchen Schulen ſeit vielen Jahren mit einem verkümmerten Realunterricht belaſtet geweſen, und der Rechtsboden dieſes Lehrfaches gründlich unterminiert worden.

Zum andern ſtanden und ſtehen in der offiziellen Methodik jedem der vier Grundſätze beſondere Hinderniſſe im Wege. Für jeden einzelnen muß beſonders geſtritten werden und zwar genau in ihrer Reihenfolge. Es würde ganz unnütz ſein, über den zweiten zu disputieren, bevor der erſte anerkannt iſt, oder über den dritten, bevor die beiden vorhergehenden gebilligt ſind u. ſ. w. Man mußte ſich daher hoch freuen, als die „Allg. Beſtimmungen“ wenigſtens den erſten Grundſatz, wenn auch nur in ſeinem äußerlichſten Sinne, zur Ausführung brachten. Und wenn die preußiſche Schulbehörde jetzt, nach 10 Jahren, endlich auch den zweiten Grundſatz anerkennte und vom dritten etwa die wichtige Verbindung von Sach- und Sprachunterricht: ſo würde man wiederum alle Urſache haben, ſich herzlich zu freuen, und könnte ihr gern noch etliche Jahre Zeit gönnen, um ſich über die übrigen Punkte zu beſinnen. Es iſt ſomit klar, daß die Propaganda die Verteidigung der Einzel-Grundſätze ins Auge faſſen und darin Schritt vor Schritt, ohne Heuſchreckenſprünge, vorgehen muß.

Der dritte Grund, der mich den Namen „Konzentration“ vermeiden hieß, war hiſtoriſcher Art. Er bezieht ſich auf eine Thatſache, welche der jüngeren Lehrergeneration vielleicht nur dunkel bekannt iſt. Schon vor ca. 30 Jahren lief einmal das Stichwort „Konzentration“ durch die deutſche Schulwelt, und wurde eine Zeitlang mit großer Lebhaftigkeit verhandelt — ſelbſtverſtändlich nur unter ſolchen Leuten, die für neue Ge-

danken zugänglich waren. Diese Bewegung rührte, wenn man nach dem ersten Ausgangspunkte fragt, von dem praktisch-genialen Jacotot in Löwen her. Sie hatte sonach mit demjenigen Konzentrations-Begriffe, wie er später auf dem Boden der Herbartschen Pädagogik durch Ziller vertreten wurde, dem Ursprung nach nichts zu thun. Wie weit eine begriffliche Verwandtschaft vorhanden war, wird sich weiter unten zeigen.

Das Interesse für Jacotots Methode war aber unter den deutschen Volksschullehrern nicht gleich anfangs erwacht, als die erste Kunde davon (1830 durch die Schriften von Krieger, Braubach, Hofmann u. s. w.) nach Deutschland kam. Es geschah dies vielmehr erst 20 Jahre später (1850) durch Schulblattaufsätze von Schnell (Brandenburg), Völter (Württemberg), Jungklaaß (Schlesien), Löw (Prov. Sachsen) u. s. w., welche das Konzentrationsthema in Kurs brachten. Das Losungswort „Konzentration" war gleichsam die kurze Übersetzung von Jacotots bekanntem Satze: „Lerne Eins und beziehe alles andere darauf," den er beim fremdsprachlichen Unterricht, diesen als Centrum nehmend, mit großem Geschick ausgeführt hatte — so gut es gehen wollte. Diese Bewegung aus dem Anfange der fünfziger Jahre ist aber damals fast gänzlich im Sande verlaufen. Das einzige greifbare Resultat, was sie der Folgezeit überliefert hat — allerdings auch ein glückliches — ist: unser bekannter „vereinigter Sach- und Sprachunterricht" auf der Fibelstufe. Eine zweite Nachwirkung weniger erfreulicher Art werden wir unten kennen lernen. Was die damaligen eifrigen Verhandlungen und Bemühungen so unfruchtbar machte, läßt sich unschwer einsehen. Jacotots Satz: „Lerne Eins u. s. w.", war genial, aber unklar und darum leicht irreführend. Auf die Zweige eines und desselben Lehrgebietes angewandt, sprach er eine wichtige Wahrheit aus; wurde er aber auf die Gesamtheit der Lehrfächer, die eben verschiedenartig sind, angewandt, so war man bereits auf dem Irrwege, zumal auf der Oberstufe. Das haben die deutschen Kommentatoren, deren Bestrebungen als solche übrigens alle Achtung verdienen, in ihrem Eifer übersehen. Dazu begingen sie den zweiten Fehler, die große Idee, welche ihnen vorschwebte, nach deutscher Art oder Unart in den hochklingenden, figürlich-mysteriösen allgemeinen Ausdruck „Konzentration" zu fassen — bevor sie ihren Inhalt klar und voll erfaßt hatten. Nun konnte die reformatorische Phantasie der Nachtreter erst recht ins Weite schweifen, um den vielversprechenden methodischen Stein der Weisen zu finden, oder vielmehr, da man ihn in jenem Zauberworte bereits zu besitzen meinte, um denselben jetzt flugs zur Anwendung zu bringen. Es war aber noch ein dritter Irrtum im Spiele, der schlimmste, der wahrscheinlich die andern mitverschuldet hat. Man meinte, das große Problem, was der Phantasie

vorſchwebte, auf dem Gebiete des Lehrverfahrens löſen zu können, während es umgekehrt zunächſt auf dem des Lehrplans angefaßt ſein will. Der Irrtum iſt erklärlich. Die deutſche Didaktik beſaß damals keine Theorie des Lehrplans, bekümmerte ſich auch nicht darum. Nicht einmal ihr erſter Grundſatz (Normalität), welcher die Vorausſetzung der übrigen bildet, war ins reine gebracht, — ja nicht einmal das erſte Stück der Normalität (Vollzahl der Lehrfächer); denn ſonſt hätten ja die Regulative nicht die Realien und das Zeichnen fallen laſſen können. So liefen denn die Konzentrations-Freunde an der Stelle vorbei, wo die Mittel zur Ausführung lagen, um dahin zu eilen, wo ſie nicht zu finden ſind. Kein Wunder daher, daß die „praktiſchen" Experimentatoren mitunter auf die wunderlichſten und albernſten Einfälle gerieten. Man muß dergleichen ſelber geſehen oder mit eigenen Ohren gehört haben, um ſie für möglich halten zu können. Ein paar Beiſpiele. Einſt, auf einer Schulreiſe, führte mir ein Lehrer in einer einklaſſigen Schule die Konzentrationsmethode in folgender Weiſe vor. An einen Schönſchreibe-Satz (Denkſpruch), der gerade an der Wandtafel ſtand, wurden durch alle Stufen hindurch alle Lehrfächer angeknüpft. Da kam in raſchem Fluge vor: Lautanalyſe, Leſen, Buchſtabieren, Orthographie, Grammatik, — Religion, Singen, Geſchichte, Geographie, Naturbeſchreibung, Rechnen und Zeichnen. Das hieß „konzentrierend" unterrichten. — Als Völker den Gedanken aufgriff, die Bibel in den Mittelpunkt des Unterrichts zu ſtellen (in dem damaligen Sinne), und demgemäß auch der naturkundliche Unterricht bis zur Oberſtufe hinauf an die bibliſche Geſchichte angeſchloſſen und namentlich die bibliſche Naturkunde fleißig berückſichtigt werden ſollte: da machte ein eifriger Nachtreter auch allen Ernſtes den Vorſchlag, den Rechenſtoff von unten bis oben vornehmlich aus der Bibel zu wählen.

Daß ſolche extravagierende Verirrungen dieſes „Konzentrieren" bei allen nüchternen Leuten gründlich in Mißkredit brachten, iſt nur zu begreiflich; das Wort galt faſt für gleichbedeutend mit Schwindel, — ſo etwa, wie in unſerer Zeit auf wirtſchaftlichem Gebiete der Ausdruck „gründen".

Dieſe verſpätete Jacototſche Konzentrations-Ära hatte aber noch einen andern Ausläufer, welcher nur zu geeignet war, jenes Stichwort noch ſchlimmer in Verruf zu bringen. Das Faktum iſt auch der jüngeren Lehrergeneration wohlbekannt; doch ſcheint ſein Urſprung vielfach verborgen geblieben oder in Vergeſſenheit geraten zu ſein.

Rechnet man ab, was in den Regulativen politiſche Tendenz war (wohlfeile Schulmeiſter u. ſ. w.), ferner das, was aus alter Praxis ſtammte: dann iſt alles übrige in dieſem Lehrreglement, nach der guten

wie nach der ſchlimmen Seite, nichts anderes als — der legislatoriſche Niederſchlag jener verſpäteten und doch verfrüheten „Konzentrierungs"-Begeiſterung. Man braucht die Regulative nur flüchtig anzuſehen, um die Belege haufenweiſe aufleſen zu können. Summariſch ſagt es ſchon der allgemeine Satz: „Der Lehrſtoff iſt überall in die nötige und zuläſſige Verbindung zu ſetzen, daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Geſamtzwecke dient." Nicht wahr, das klingt ſchön? — ſo ſchön, wie wenn es richtig wäre. Es würde in der That auch richtig ſein, wenn man als Sinn und Inhalt unſere vier Grundſätze des Lehrplans-Organismus hineindenkt. Sehen wir nun zu, wie die ſchönen Worte gemeint waren, — wie dieſe „nötige und zuläſſige Verbindung" der Lehrfächer vollzogen werden ſollte. Sie hat zuvörderſt dem ſelbſtändigen Realunterricht den Hals gekoſtet. Realunterricht und Sprachunterricht wurden — ohne alle Hexerei — im Leſebuche „konzentriert"; und das nannte man dann „vereinigter Sach- und Sprachunterricht". Das Münſterberger Seminar ſoll es geweſen ſein, welches zuerſt dieſes Kunſtſtück gemacht hat — wie ein Beteiligter in Schmids „Pädagogiſcher Encyklopädie" (Bd. I, S. 844)*) ernſtmütig berichtet. Was die Regulative aus der Konzentrationsidee ergriffen und handhabten, das war, wie man ſieht, nicht das, worin im rechten Verſtande (der aber damals eben fehlte) ihr Weſen liegt — nämlich die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreiſes und die gegenſeitige Unterſtützung der Lehrfächer, unbeſchadet ihrer Selbſtändigkeit — ſondern gerade das bloß ſekundäre Moment, die Vereinfachung. Das war der fundamentale Irrtum der Regulative, — jenes Irrlicht, — das ſchon ſo viele berückt hat und immer wieder von neuem berückt. Wenn jemand einen Obſtbaum pflanzt, ſo fällt ihm ſeiner Zeit neben den gewünſchten Früchten der kühlende Schatten gratis zu; für ſich allein aber, ohne den Baum, iſt dieſer Schatten ſchlechterdings nicht zu haben. So verhält es ſich auch mit dem ſekundären Momente des wahren Konzentrierens, mit der Vereinfachung. Dem Trachten nach der Hauptſache, nach den beiden weſentlichen Zwecken der wahren Konzentration, auf dem Wege der beſprochenen vier Grundſätze fällt ein ſchönes Maß von Vereinfachung

*) Es iſt ſehr bedauerlich, daß dieſes ſo reichhaltige und in vielem Betracht verdienſtliche Werk in allen Fragen der Volksſchul-Didaktik und der Schulverfaſſung ſo ſtark unter den Einfluß der Regulativ-Periode geraten konnte. Die Verfaſſer der meiſten Artikel aus jenen Gebieten ſcheinen nichts davon gewußt zu haben, daß ſchon ſeit langem (in den Schriften Herbarts, Magers, Zahns u. a.) eine gediegenere und geſundere Pädagogik auf dem Plan und bereits in ſtarkem Vorſchreiten begriffen war.

von ſelbſt zu; wer dieſe Vereinfachung aber iſoliert, ohne jene Zwecke und Mittel, haben will, der wird ſie nicht erlangen, wenigſtens nicht eine ſolche, die ein Segen iſt; — vielleicht läuft er gar einem Irrwiſche nach, der ihn in einen Sumpf lockt, und das iſt den Regulativen richtig begegnet.*) Jene „kunſtvolle" Verbindung von Real- und Sprachunterricht, die das realiſtiſche Lernen im Sprachunterricht nebenbei beſorgen ließ, war allerdings eine Vereinfachung, aber eine ſolche, die für die Realien gleichbedeutend war mit Konfiskation; nur ſah es nicht ſo ſchlimm aus, denn es hieß ja „Konzentration". Mit dem Zeichnen machte dieſes Vereinfachen noch weniger Umſtände als mit den Realien: dieſes Glied des Lehrkörpers wurde friſchweg amputiert. Warum auch nicht? Man ſtopfte die Lücke mit der Fortſchritts-Loſung „Konzentration" zu und hatte dann obendrein noch Ehre davon. — Noch deutlicher tritt an einer andern Stelle hervor, wie wenig damals Weſen und Weg der wahren Konzentration gekannt waren, und wie dazu anſtatt der vor allem gewünſchten Vereinfachung, weil man ſie auf falſchem Wege ſuchte, die greulichſte Multiplizierung herauskam. Es iſt gerade die Stelle, wo die Regulative ein beſonderes Verdienſt beanſpruchten und in den Augen ihrer Freunde auch wirklich beſitzen ſollten: der Religionsunterricht. Was finden wir dort? Von dem berüchtigten „Präſenthalten" der bibliſchen Geſchichten und vom Memorieren der Perikopen wollen wir nicht einmal reden, da dieſer didaktiſche Materialismus dem Gebiete des Lehrverfahrens angehört. Blicken wir lediglich auf den Lehrplan. Anſtatt einer Verbindung der einzelnen Zweige zu einem einheitlichen Lehrgange, wie es unſer zweiter Grundſatz fordert, findet ſich auch hier das diametrale Gegenteil der proklamierten Vereinfachung: mindeſtens drei geſonderte Lehrgänge, wenn man günſtig auslegt, ſonſt deren noch mehr. Hier ſind alſo die ſämtlichen Zwecke der wahren Konzentration verleugnet: die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreiſes, die gegenſeitige Unterſtützung der Lehrſtoffe und obendrein die Vereinfachung. Was bleibt da von der Konzentration noch übrig?

*) Mit dem übrigen Teile der Vereinfachung verhält es ſich ebenſo: er muß im richtigen Lehrverfahren geſucht werden, d. i. in den ſchulgerechten Lehr- und Lernoperationen. Wer dieſe treu ausführt — vorausgeſetzt, daß er ſie ausführen darf — der bekommt die benötigte Vereinfachung von ſelbſt, ohne weitere Sorge und Mühe. Auf anderem, wohlfeilerem Wege iſt ſie nicht zu haben. — Die ſog. Überbürdungsfrage iſt für den Kundigen die einfachſte von der Welt, aber für alle pädagogiſchen Dilettanten ein unerforſchbares Geheimnis. — Woran mag es doch liegen, daß auf dem Gebiete der höhern Schulen die Lehrer ſamt den Schulbehörden nicht mit dieſer Frage fertig werden können, da ſie bekanntlich die Mediziner zu Hülfe gerufen haben, und, wie es ſcheint, trotz dieſer Hülfe auch jetzt noch immer am ſuchen ſind?

Und doch hieß das „Konzentration“ und sogar „vereinfachende“, und alle theologiſchen Verehrer dieſer neuen Schul-Ära klatſchten Beifall und viele pädagogiſche dazu, — darob denn die hervorragendſten unter den theologiſchen verdientermaßen auch bald avancierten.

Wenn nun die übrigen Lehrer ſahen, daß hier die Parole „Konzentration“ ſchulregimentlich gebraucht wurde, um die Realien zu eskamotieren, das Zeichnen zu amputieren, den religiöſen Lehrſtoff bis zum ſchreiendſten Übermaß zu ſteigern (ungerechnet, daß dabei die kundbaren Grundſätze des Lehrplans gänzlich und die des Lehrverfahrens wenigſtens großenteils verleugnet waren); — wenn ſie ferner ſahen, wie dieſes „konzentrierende“ Volksſchul-Regulativ dazu dienen mußte, um politiſchen und andern fremden Tendenzen zulieb auch die Präparanden- und Seminarbildung „konzentrierend“ zu erniedrigen, und dadurch erniedrigende Schulverfaſſungs-Einrichtungen aufrecht zu halten: iſt es da zu verwundern, wenn ihrer viele wider das Wort „Konzentration“ ſo verſchnupft wurden, wie man nur immer gegen Thorheit, Täuſcherei und Heuchelei verſchnupft werden kann, und ſie dieſes Wort auch nicht einmal mehr ausſprechen hören mochten?

Angeſichts dieſer hiſtoriſchen Vorgänge, die mir nur zu gut bekannt waren, werden die Leſer verſtehen, daß ich ſchon allein darin Grund genug hatte, in meinen Abhandlungen zur Theorie des Lehrplans dem generellen Ausdrucke „Konzentration“ mit Fleiß aus dem Wege zu gehen, zumal derſelbe entbehrlich iſt, da der Ausdruck „organiſches Ineinandergreifen der Lehrfächer“ für die zuſammenfaſſende Bezeichnung ausreicht und das konzentrierende Moment deutlich genug in den einzelnen Grundſätzen hervortritt. Aber wenn dieſe hiſtoriſche Warnung auch gar nicht vorhanden geweſen wäre, ſo würden doch ſchon die oben erwähnten ſachlichen Gründe mich genugſam gewieſen haben, in dieſen Erörterungen, wie überhaupt, die generellen Namen nur zur Notdurft zu gebrauchen, niemals aber als Parole, als Loſung u. ſ. w., und dagegen die Kraft zum Überzeugen, zum Vordringen, in den klaren und beſtimmten Einzel-Grundſätzen zu ſuchen. Demgemäß kann ich auch allen denjenigen, die mit Hand anlegen wollen, nur aufs dringlichſte raten, niemals mit jemandem über ein *allgemeines* Stichwort zu disputieren, ſondern lediglich Schritt vor Schritt und in ſtrenger Reihenfolge die *Einzel-Forderungen* der Lehrplans-Organiſation zu verteidigen.*)

* * *

*) Wie ſich der obige Rat auch auf die von *Ziller* geforderte Berückſichtigung der „*hiſtoriſchen Kulturſtufen*“ anwendet, ſagt ſich von ſelbſt. Doch will ich noch eine zuſätzliche Bemerkung beifügen.

Nehmen wir nach dieſer Exkurſion die oben zurückgeſtellte Frage auf: Wie verhalten ſich die „Allg. Beſtimmungen“ zu dem vierten Grundſatze (centrale Stellung des Religionsunterrichts — im Dienſte der Geſinnungs- und Charakterbildung)?

Das läßt ſich ausnehmend kurz ſagen: ſie ignorieren ihn; er iſt ihnen gänzlich fremd. Fertig.

Vorab iſt feſtzuhalten, daß dieſe neue Forderung, wie wir oben ſahen, begrifflich nicht in die Reihe der vier konzentrierenden Grundſätze gehört. Um keinen Nebel aufkommen zu laſſen, muß man dieſelbe daher in logiſcher Beziehung ſtreng geſondert halten. Daraus folgt weiter: wenn über Konzentration des Unterrichts verhandelt wird, dann darf nie verlangt oder vorausgeſetzt werden, daß jener Zillerſche Grundſatz ohne weiteres ſchon ſtillſchweigend mit eingerechnet ſein ſolle. Wer das doch thut, der macht ſich eines ſchlimmen Fehlers ſchuldig und bereitet ſelber der guten Sache Hinderniſſe: die Anerkennung der konzentrierenden Grundſätze wird aufgehalten, und die Verſtändigung über die „hiſtoriſchen Kulturſtufen“ wird zum wenigſten nicht gefördert. Ganz anders würde die Sache ſtehen, wenn die vier Konzentrations-Grundſätze bereits allgemein in Geltung wären. Darum muß jener ſeparate Punkt auch durchaus ſeparat verhandelt werden.

Von der begrifflichen Seite ab- und auf die praktiſche hingeſehen, hat der Gedanke der „hiſtoriſchen Kulturſtufen“ in Zillers Sinn ja etwas mit der Konzentration zu thun. Wer die theoretiſche Erörterung dieſer Idee in Zillers „Grundlegung“, und ihre unterrichtliche Behandlung bei Rein („Erſtes u. ſ. w. Schuljahr“) achtſam lieſt, dem muß bald in die Augen ſpringen, daß die Berückſichtigung der „hiſtoriſchen Kulturſtufen“, wie ſie dort gefaßt ſind, nicht nur die Ausführung der konzentrierenden Funktion der vier Grundſätze (d. i. die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreiſes) erleichtert, ſondern auch dieſes Konzentrieren ſelbſt beträchtlich verſtärkt. Das ſteht alſo ebenfalls feſt. — Daß dieſe Idee in ihrem allgemeinen Sinne einen gewiſſen pſychologiſchen Anhalt und darum auch eine gewiſſe pädagogiſche Berechtigung habe, iſt ohnehin wohl niemals bezweifelt worden. Haben doch auch früher ſchon manche Pädagogen davon geſprochen; nur wußten ſie keinen Rat, wie der Gedanke praktiſch gemacht werden könne. Ob nun die Stoffe, wodurch Ziller die hiſtoriſchen Kulturſtufen im Lehrplane vertreten läßt, richtig gegriffen ſind, und wie weit dieſe praktiſche Ausprägung des Gedankens auch in den wenigklaſſigen Schulen ausgeführt werden könne: das iſt eben die Frage, um die es ſich handelt.

Über meine Stellung zu dieſer Frage habe ich mich in der Schrift „Der didaktiſche Materialismus“ (S. 99 ff.) bereits näher ausgeſprochen und muß hier darauf verweiſen. Eins nur möchte ich noch beifügen reſp. wiederholen.

Dieſe Frage iſt bei weitem noch nicht in dem Maße monographiſch durchgeſprochen, daß die Schulpraxis zu ihr Stellung nehmen könnte. Einen dankenswerten Beitrag dieſer Art hat übrigens Herr Seminarlehrer Staude unlängſt geliefert — in Reins „Pädagogiſche Studien“ (neue Folge, 2. Heft). Nicht einmal die theoretiſche Seite — die pſychologiſche Begründung und die Fixierung der Kulturſtufen in der Geſchichte — iſt genügend erörtert; geſchweige die praktiſche

Offen geredet — die „Allg. Bestimmungen“ konnten auch nicht anders. „Konnten?“ Nun ja, für solchen Fall drückt man sich, wie ich meine, so aus. Der Beweis läßt sich übrigens fast ebenso schnell sagen wie die Behauptung.

Aus politischen Gründen — was man aber in der diplomatischen Sprache anders ausdrückt — mußten die „Allg. Bestimmungen“ so gedacht und komponiert werden, daß auf ihrem Boden und unter ihrem Dache auch die sog. paritätischen Simultanschulen leben könnten. Da nun diese Simultanschulen den Religionsunterricht in den Winkel stellen müssen, so konnten doch die „Allg. Bestimmungen“ nicht vorschreiben, daß er im Centrum stehen solle. Q. e. d. — Überdies würden ja sonst diese Schulen für herzkrank erklärt worden sein, und dann hätte ja das Ministerium später, auf etwaige Petitionen wider Simultanisierung, nicht den korrekten Bescheid geben können: die Simultanschule unterliege „keinen pädagogischen Bedenken“ — (nämlich nach den „Allg. Bestimmungen“).

Hält man diesen Punkt fest, dann wird auch vollkommen verständlich, warum die Schulbehörden die tiefere Erfassung der Theorie des Lehrplans nun schon zehn Jahre lang konsequent ignoriert und vom offiziellen Schulboden fern gehalten haben,*) — gerade so konsequent wie weiland zur Zeit der Regulative, nur damals aus andern Gründen. Daraus wird dann weiter verständlich, warum diese wissenschaftlichere Anschauung vom Lehrplane bisher auch in den Seminarien so schwer Eingang finden konnte.**)

Seite: die Auswahl des Stoffes und die Anwendung auf die verschiedenen Schularten (ein-, zwei- und mehrklassige Schule).

So weist also auch dieser Stand der Dinge — noch abgesehen von den bereits entstandenen Hemmnissen der Verständigung — nachdrücklich auf den oben ausgesprochenen Rat hin: Wem die Konzentration des Unterrichts am Herzen liegt, der halte ja die vier konzentrierenden Grundsätze sorgfältig geschieden von der Idee der „Kulturstufen“, und helfe vor allem, daß wenigstens jene bald zur allgemeinen Geltung gelangen. Wie der vorliegende Aufsatz zeigt, ist schon allein an diesem Punkte noch übergenug zu thun.

*) Der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ möge sich das zu Herzen nehmen.

**) Beispielsweise sei nur an die denkwürdigen Verhandlungen des letzten Seminarlehrertages in Berlin (1880) über den Reinschen Vortrag (Präparanden- und Seminarbildung) erinnert. Bei diesem Thema handelt es sich darum, ob der Präparanden-Lehrplan qualitativ vollständig (1. Grundsatz) sein soll oder nicht, und ob der Seminar-Lehrplan monströs bleiben soll oder nicht; und das sind doch Fragen, die recht eigentlich zur Theorie des Lehrplans gehören und zwar zum A B C derselben.

Unſere Beleuchtung der „Allg. Beſtimmungen“ iſt beendigt.

Sie hat ergeben, daß in der didaktiſchen Anſchauung dieſes Unterrichtsgeſetzes die vier Hauptgrundſätze der Theorie des Lehrplans leider ſämtlich fehlen, ſämtlich — ohne Ausnahme.*)

Der tiefere Urſprung der Mißſtände im Real- und Sprachunterricht, die uns zu dieſer Unterſuchung veranlaßten, hat ſich uns deutlich erſchloſſen. Die Fehler methodiſcher Art ſtammen, wie wir ſahen, aus der Verleugnung des 3. Grundſatzes, der in erſter Linie die gegenſeitige Unterſtützung von Sach- und Sprachunterricht fordert; und die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklaſſigen Schulen ſchreibt ſich her — teils aus der vorgenannten Quelle, teils aus der Verleugnung des 1. Grundſatzes, der allem voraus die Normalität des Lehrplans verlangt, alſo unbedingt und überall.

Allein wie bedeutſam dieſe Mißſtände im Real- und Sprachunterricht auch ſind, da volle zwei Drittel aller Lehrgebiete darunter leiden, ſo bilden ſie doch nur einen kleinen Bruchteil derjenigen methodiſchen Mängel, welche die Ignorierung der ſämtlichen Grundſätze der Lehrplans-Organiſation zur Folge hat, — ungerechnet die gefährlichen Konſequenzen, welche ſich für die Exiſtenzberechtigung der Realien daran knüpfen. Dieſe Lücke**) in den „Allg. Beſtimmungen“ iſt in der That ein Gebrechen von wahrhaft koloſſaler Tragweite. Es wird daher am Platze ſein, die lange Reihe der Folgen überſichtlich vor das Auge zu rücken.

Aus der Verleugnung des I. Grundſatzes (Normalität) ſchreibt ſich her:

1. die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklaſſigen Schulen;
2. die Unſicherheit der Exiſtenz des Realunterrichts überhaupt. Aus der Verleugnung des II. Grundſatzes (Einheitlichkeit des Lehrganges in jedem zuſammengeſetzten Fache);
3. im Religionsunterricht anſtatt des einheitlichen Lehrganges drei reſp. vier ſeparate Lehrgänge;

---

*) Denn die beiden Einzelpunkte, worin die „Allg. Beſtimmungen“ mit jenen Grundſätzen zuſammentreffen — die Vollzahl der Lehrfächer und der ſog. „vereinigte Sach- und Sprachunterricht“ auf der Fibelſtufe — ſind, wie oben gezeigt wurde, nicht aus der wiſſenſchaftlichen Erfaſſung des Lehrplans heraus gedacht, ſondern ſtammen aus andern Quellen. Dieſes Zuſammentreffen iſt zwar erfreulich, aber bloß etwas Zufälliges.

**) Der Leſer mag hier an meine frühere Äußerung („Der didaktiſche Materialismus“ S. 14. Geſ. Schr. II. 2. S. 9) gedenken: „die Mängel der „Allg. Beſtimmungen“ liegen weniger in dem, was ſie ſagen, als in dem, was ſie verſchweigen.“ Er wird jetzt verſtehen, wie dies gemeint war.

4. im humaniſtiſchen Realgebiete — zwei Lehrgänge;
5. im naturkundlichen Realgebiete — zwei Lehrgänge.

Abgeſehen von den direkten Folgen dieſes Auseinanderreißens zuſammengehöriger Stoffe (indem einerſeits kein einheitlicher Gedankenkreis entſteht und andrerſeits die Stoffe ſich gegenſeitig nicht im Erkennen und Behalten unterſtützen können), hat es auch noch die indirekte Folge:

6. daß das Übermaß des Lehrſtoffes begünſtigt wird.

Da im Religionsunterricht, wo am ſchlimmſten wider den obigen Grundſatz geſündigt wird, dem einheitlichen Lehrgange noch andere als pädagogiſche Hinderniſſe im Wege ſtehen, während im Realunterricht die Reform von der Pädagogik allein abhängt, mithin hier leichter durchgeſetzt werden kann: ſo verdient auch noch die Nachwirkung ernſtlich beachtet zu werden.

7. daß die irrige theologiſche Anſicht, welche im Religionsunterricht von einem einheitlichen Lehrgange nichts wiſſen will, durch das derzeitige, ſchlechte Beiſpiel des Realunterrichts in ihrem Irrtum geſtärkt wird;

während umgekehrt auch dort die Reform ſich bald vollziehen würde, wenn die Schulmänner den obigen Grundſatz principiell anerkennten und kraft ihres pädagogiſchen Rechts im Realunterricht mit gutem Beiſpiel vorangingen.

Aus der Verleugnung des III. Grundſatzes (unterrichtliche Verbindung der verſchiedenen Lehrfächer):

A. Verbindung von Sach- und Sprachunterricht:

8. der Realunterricht kann von der mangelhaften Leitfaden-Methode nicht loskommen;
9. der Sprachunterricht kann nicht zum vollen Litteraturprincip fortſchreiten.

Abgeſehen von den direkten Folgen dieſer beiden Fehler (mangelhaftes realiſtiſches Lernen und mangelhafte, dazu einſeitige Sprachbildung), haben dieſelben auch noch die indirekte Nachwirkung:

10. daß im Realunterricht das Stoffübermaß begünſtigt wird;
11. daß im Sprachunterricht das Übermaß der Grammatik begünſtigt wird;
12. daß im Sprachunterricht die Onomatik fehlt;
13. daß der Begriff des belletriſtiſchen Leſebuches nicht völlig aus ſeiner alten Verwirrung herauskommen kann:

was dann wieder zum Mißbrauch dieſes Buches verleitet

(ſ. ein- und zweiklaſſige Schule), und noch andere trübſelige Dinge im Gefolge hat.*)

B. Verbindung von Sach- und Formunterricht;

C. Verbindung der ſachunterrichtlichen Fächer untereinander.

[Da dieſe beiden Forderungen oben in der Unterſuchung nicht näher zur Sprache gekommen ſind, ſo wollen wir auch hier daran vorbeigehen. Der Leſer darf übrigens getroſt dafür ein halbes Dutzend Einzelmängel zu der laufenden Reihe hinzurechnen.]

Aus der Verleugnung des IV. Grundſatzes (centrale Stellung des Religionsunterrichts):

14. der religiös-ſittliche Gedankenkreis des Zöglings bleibt *zu iſoliert* und hat darum auf die andern Gedankenkreiſe *zu wenig Einfluß*;

oder mit andern Worten: im Lehrplan fehlt unter den Maßnahmen für die Geſinnungs- und Charakterbildung gerade das, was in einem Gewölbe der *Schlußſtein* iſt.

Dazu kommt die Konſequenz:

15. mit der Ignorierung des 4. Grundſatzes wird die paritätiſche Simultanſchule, wo der Religionsunterricht iſoliert ſteht, für *ebenſo normal* erklärt als die konfeſſionelle, d. i. die einheitliche Schule.**)

---

*) Zwei dieſer „Trübſeligkeiten" ſind oben in der Unterſuchung mit Abſicht nicht erwähnt worden, obwohl ſie vor den Füßen liegen. Eine will ich hier wenigſtens nennen: das bösartige *Monopol- reſp. Pfründen-Syſtem*, dem die Schulbehörde bei den belletriſtiſchen Leſebüchern die Thür geöffnet hat. (Andere Triebkräfte brauchen darum nicht ausgeſchloſſen zu ſein.) Die zweite möge der Leſer ſelbſt ſuchen. Freilich wird ihm wahrſcheinlich auch noch nicht ſofort klar ſein, wie denn das Monopolſyſtem mit der Nebelhaftigkeit des Leſebuch-Begriffs zuſammenhängen könne. Nun, wenn er dieſe *Verbindungsbrücke* findet — es iſt eine gewiſſe irrige Vorſtellung von der pädagogiſchen (kulturpolitiſchen) Bedeutung des ſog. Leſebuchs — dann *hat* er die ungenannte zweite Trübſeligkeit. — Es giebt bekanntlich Einſichten in den Zuſammenhang des Weltlaufs, die nur da in den rechten Händen, d. i. fruchtbar ſind, wo ſie durch *eigenes* Nachdenken erworben werden.

**) Hierbei ſei aber nochmals darauf aufmerkſam gemacht, daß der 4. Grundſatz nur dann Halt und wirklichen Wert hat, wenn die drei übrigen Grundſätze ſeine Unterlage bilden. Ohne dieſe ſchwebt er in der Luft und iſt nicht viel mehr als eine Phraſe. Im Grunde iſt *er* noch weniger als das, nämlich eine Phraſe, hinter der ein Widerſpruch, eine Lüge ſteckt; denn von einer Einheitlichkeit des Geſamtgedankenkreiſes reden im Intereſſe der religiöſen Erziehung und daneben im *Religionsunterricht ſelbſt* das *Gegenteil* der Einheitlichkeit dulden — das reimt ſich doch ſchlecht. Darum: entweder weg mit der Phraſenmacherei — oder man erkenne auch die paritätiſche Schule als normal an.

Aus der Verleugnung aller 4 Gründe zuſammen:

Durch den 1. Grundſatz wird die Vollzahl der Lehrfächer zwar proklamiert, aber noch nicht demonſtriert; erſt durch die drei folgenden Grundſätze erhält die Vollzahl ihre Erklärung und Begründung. Wo daher alle vier Grundſätze fehlen oder auch nur die drei letztern, da hat das die Folge,

16. daß es bloß dem Zufall unterliegt, ob die Zahl der Lehrfächer glücklich voll gegriffen wird, oder eine Überzahl oder eine Minderzahl herauskommt;

wie letzteres den ein- und zweiklaſſigen Schulen auch richtig paſſiert iſt.

Daraus folgt ferner ſpeciell für den Realunterricht in jetziger Zeit:

17. daß ſein didaktiſcher Rechtsboden höchſt ſchwach iſt, —

ſo ſchwach, daß es nicht einmal eines beſonders ſtarken Druckes von oben bedarf, um dieſes Lehrfach mit allen ſeinen Leitfäden in den Abgrund ſinken zu laſſen.

Dieſe Gefahr ſteigert ſich noch, weil die im Dienſte der „Allg. Beſtimmungen" ſtehenden Leitfäden tagtäglich geſchäftig ſind, durch die von ihnen verſchuldeten Mängel im realiſtiſchen Lernen und im Leſen den Rechtsboden des Realunterrichts immer mehr zu unterminieren — bis er von ſelber einbricht.

Da haben wir überſichtlich vor Augen, was für einen Unterſchied es macht, ob der Lehrplan laienhaft als ein purer Haufen von Lehrfächern, oder wiſſenſchaftlich als ein organiſches Gegliedert begriffen wird. Hatte ich nun recht, oben zu ſagen, daß jene Lücke in den „Allg. Beſtimmungen" ein Gebrechen von eminenter Tragweite ſei?

Noch eine Bemerkung wider Mißdeutung oder Mißbrauch — dann können wir ſchließen.

Der vorſtehende Aufſatz, zumal der letzte Abſchnitt, hat in den „Allg. Beſtimmungen" eine lange Reihe ſchlimmer Mängel und Schwächen bloßgelegt. Aber nirgends iſt in allgemeinen Ausdrücken, ins blaue hinein, getadelt worden; vielmehr wurden die gemeinten Fehler ſtets ſo beſtimmt wie möglich bezeichnet und zugleich ebenſo beſtimmt die entſprechenden Reformen genannt. Gleichwohl mag es Leute geben, welche, dieweil ſie zur Sache juſt nichts zu ſagen wiſſen, jetzt wie weiland bei der Schulverfaſſungskritik mich aus ihrem konſervativ-politiſchen Katechismus belehren wollen: es ſei nicht patriotiſch, an obrigkeitlichen Anordnungen, zumal an hohen, ſo mit einem Male die volle Blöße aufzudecken. Darauf iſt meinerſeits nur zu bemerken — nicht zur Verantwortung, bloß um meine

Meinung zu ſagen: mein Gewiſſen will mit ſolchem Patriotismus nichts zu ſchaffen haben, der es fertig bringt, ſauer ſüß und ſüß ſauer zu nennen, und deſſen Konſervatismus darin beſteht, alte Mißſtände „wie eine ewige Krankheit forterben“ und dadurch „Elend zu hohen Jahren kommen zu laſſen“. Daneben weiß ich wohl, was ein Chriſt der Obrigkeit und ihren Ordnungen ſchuldig iſt, und bin allezeit befliſſen geweſen, danach zu thun.

Vielleicht gedenkt aber ein ſonderlich Kluger, der ſich nicht ſo kurzer Hand abſchütteln laſſen will, mich zu inquirieren: warum denn meine Kritik ſamt den dringlichen Reformvorſchlägen nicht früher gekommen wäre? warum ſie erſt ein ganzes Jahrzehnt hätte verſtreichen laſſen? — Wohlan, darauf ſoll ihm eine genaue Antwort werden, und ich denke, daß er dann auf ein weiteres Inquirieren gern verzichten wird.

Alles, was in der vorliegenden Abhandlung zur Sprache kommt, das iſt ſchon **vorlängſt** von mir zur Sprache gebracht worden **und zwar ſofort nach dem Erſcheinen der „Allg. Beſtimmungen“**, und noch anderes dazu, was diesmal übergangen werden mußte (Lehrverfahren), und alles noch ausführlicher als hier. Zuerſt in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans“ (1873, Geſ. Schr. II. 1), zu welcher Arbeit ſchon am zweiten Tage nach dem Erſcheinen der „Allg. Beſtimmungen“ das Papier zurechtgelegt wurde. Das Buch war, ſo wie es vorliegt, in meinem Sinne noch nicht ganz fertig: es fehlte das Kapitel von der Verbindung der ſachunterrichtlichen Fächer untereinander; aber ich hatte Eile. Dem neuen Unterrichtsgeſetze droheten viele Gefahren, die bedrohlichſten aber lagen, wie ich mir ſagen mußte, in ſeinen Fehlern und Schwächen. Da drängte es mich, ſo viel als möglich dazu zu helfen, daß es wenigſtens nicht durch ſeine eigenen Mängel wieder zu Fall käme. Das rückſtändige Kapitel folgte ſodann in dem Ergänzungsaufſatze über „Die unterrichtliche Verbindung der Wiſſensfächer“ (Ev. Schulbl., 1875, Geſ. Schr. II. 1). Damit war die Theorie des Lehrplans, ſoweit ſie mir ſich erſchloſſen hatte, vollſtändig dargelegt. Wer alſo meine Stellung zu den „Allg. Beſtimmungen“ in allem, was zur Theorie von der organiſchen Gliederung des Lehrplans gehört und daraus folgt, **wiſſen wollte**: der konnte es aus der genannten Monographie ſicher und genau erfahren. Daß die Anhänger der Regulative in der Schulinſpektion, in den Seminarien und Volksſchulen, die doch von ihrem Standpunkte aus vieles an den „Allg. Beſtimmungen“ zu tadeln wußten und jede derartige öffentliche Kritik gewöhnlich ſorgfältig buchten, von

jenen meinen Abhandlungen auch nur Notiz genommen hätten, — davon ist mir aus ihrer pädagogischen und theologischen Presse nichts bekannt geworden; wie denn andrerseits unter denen, welche die „Allg. Bestimmungen" freudig begrüßten, die Anhänger der Leitfaden-Methode gleichfalls meistens teilnahmlos an jener Monographie vorbeigegangen sind.

Nunmehr konnte ich mich zur Theorie des Lehrverfahrens wenden, um auch bei diesem zweiten Teile der Methodik meine Bedenken wider die von den „Allg. Bestimmungen" und ihren Exekutoren geduldete resp. gelehrte und protegierte Lehrweise darzulegen. Das ist geschehen — zunächst in der pädagogisch-psychologischen Abhandlung über „Die schulmäßige Entwicklung der Begriffe" (1877, Ges. Schr. I. 2), wobei zugleich die schulgerechten Lehr- und Lernoperationen (zur Durcharbeitung des Stoffes in jeder Lektion) entwickelt wurden. Sodann — da dieses schrecklich „theoretische" Elaborat, wie zu erwarten war, an den bezeichneten Stellen erst recht keinen Anklang finden konnte — in andringlicherer Weise in der Abhandlung: „Der didaktische Materialismus". Hier wurde das, was in dem vorigen Aufsatze „theoretisch" über das Lehrverfahren gesagt war, nunmehr in aller Form auch kritisch angewandt — zwar nicht direkt auf die „Allg. Bestimmungen", sondern auf die von den Schulbehörden gut geheißene und protegierte Lehr- und Aufsichtspraxis, natürlich unter Vorkehrung der handgreiflich-anschaulichsten Charakterbeispiele. Die genaue Adresse war übrigens auch durch den Nebentitel „eine zeitgeschichtliche Betrachtung" unmißverständlich bezeichnet. — Ich kann somit für den obigen Inquirenten auch hier nur wiederholen: wem daran lag, meine Stellung zu dem Lehrverfahren der „Allg. Bestimmungen" zu wissen, dem war dazu die ausgiebigste Gelegenheit geboten.

So hat also nicht erst der vorliegende Aufsatz wider die Mängel der „Allg. Bestimmungen" Zeugnis abgelegt; es ist dies vielmehr **ein ganzes Jahrzehnt hindurch** uno tenore und nach meinen besten Kräften geschehen.

Aus guten Gründen waren aber die ersten jener Publikationen der Form nach vornehmlich theoretisch-erörternder Art; eine Kritik in direkter Anwendung auf die „Allg. Bestimmungen" wurde mit Fleiß vermieden. Unter den damaligen Umständen war diese Form der Aufsätze gerade durch ihren Zweck aufs bestimmteste gewiesen. Dieser Zweck bestand eben darin, die durch die „Allg. Bestimmungen" gewonnenen Fortschritte festzuhalten, was aber nach meiner Überzeugung nur dadurch geschehen konnte, daß die daran hängenden Mängel möglichst bald weggeschafft wurden. Nun hatte aber diese neue Unterrichtsordnung principielle Gegner — aus allerlei

Gründen, und deren Zahl war groß. Der Lehrerstand dagegen mußte in ihr einen großen Fortschritt erblicken im Vergleich zu den Regulativen, — auch schon im Volksschulreglement, noch mehr aber in den Bestimmungen über die Präparanden- und Seminarbildung und in der eingerichteten Rektorprüfung. Ihm mußte daher auch anliegen, die neue Volksschul-Lehrordnung trotz aller anhaftenden Schwächen principiell aufrecht zu halten, — schon darum, weil die anderen wichtigen Reglements darauf ruheten. Fiel jene, so fielen diese mit. Eine direkte Kritik der „Allg. Bestimmungen" von meinem Standpunkte aus, unter Aufdeckung aller speciellen Mängel, hätte daher von andern Händen leicht zu Zwecken benutzt werden können, denen ich gerade entgegenarbeiten wollte. Bei dem rein theoretischen Charakter meiner ersten Abhandlungen war diese Gefahr jedoch nicht zu befürchten. Ich wußte nur zu gut, daß die meisten Anhänger der Regulative, zumal die theologischen und parlamentarischen, solche Schriften gar nicht einmal lesen. Wurden dieselben da und dort doch gelesen, und fand man, daß die darin erörterten Grundsätze an den „Allg. Bestimmungen" Kritik übten, so konnte auch nicht verborgen bleiben, daß diese Kritik sich noch stärker wider die Regulative kehrte. Zu Gunsten der alten Lehrordnung ließen sich also diese Grundsätze schlechterdings nicht verwenden. Bei Lesern anderer Art durfte getrost vorausgesetzt werden, daß sie wüßten, meine Reformvorschläge zielten in erster Linie lediglich dahin, die durch die neue Lehrordnung gewonnenen Fortschritte zu befestigen.

Aber auch noch von einer andern Seite her wurde ich gewiesen, jene Publikationen so einzurichten, wie es geschehen ist, und überdies mit dem Erstlinge derselben möglichst zu eilen, — beides eben im Interesse der „Allg. Bestimmungen" selbst. Als durch das neue Volksschulreglement, wie ich lebhaft gewünscht hatte, die Vollzahl der Lehrfächer eingeführt wurde, während doch die notwendigen Vorbedingungen ignoriert waren — nämlich die Grundsätze der organischen Gliederung des Lehrplans und jene unerläßlichen Forderungen, welche ein gründliches Lernen an das Lehrverfahren stellt: da sah ich voraus, daß bei der traditionellen Lehrweise und der traditionellen Schulaufsicht unvermeidlich ein greuliches Stoffübermaß nebst dem obligaten Hetzen, Stopfen, Plagen und Seufzen hereinbrechen würde.*) Ich sah ferner voraus, daß dann viele Lehrer, und wohl gerade die besseren zuerst, bald dieses Stopfens und Plagens leid werden, aber dieweil ihnen die wahren Quellen des Übels unbekannt wären, den Grund in den hinzugekommenen Realien suchen würden, also

*) S. das Nähere in der Schrift: „Der didaktische Materialismus".

gerade da, wo das Hauptverdienſt der „Allg. Beſtimmungen" liegt, mit dem dieſelben ſtehen und — fallen. In der That, das neue Unterrichtsgeſetz bedurfte dringend des Schutzes und der Stütze — vom erſten Tage an, aber nicht ſowohl wegen der Stärke ſeiner Gegner, als wegen der großen methodiſchen Mängel, welche an den gewonnenen Fortſchritten hingen, und wegen der Schwäche ſeiner Freunde gerade auch im Lehrerſtande. Darum beeilte ich mich, wenigſtens diejenigen Kollegen, welche durch meine Feder erreichbar wären, auf die wahren Quellen der ihnen drohenden oder bereits fühlbaren Übel aufmerkſam zu machen — zuerſt durch die Hauptſchrift, die „Grundlinien", und dann fortgeſetzt durch die folgenden Abhandlungen. Ich durfte zuverſichtlich hoffen, daß ſchon die „Grundlinien" denjenigen Lehrern, welche dieſes Schriftchen einer näheren Beachtung würdigten, einen zwiefachen Dienſt leiſten würden. Einmal war ihnen durch den Aufſchluß über die eigentlichen Urſachen der anrückenden Stoffüberbürdung guter Rat angeboten, wie ſie ſich (durch beſſere Einrichtung des Lehrplans u. ſ. w.) wider jenes Übel ſchützen könnten, ſoweit es die obwaltenden Umſtände überhaupt zuließen. Das wollte in ſolcher Lage viel bedeuten, und ſchon dieſe Wirkung allein war wohl des Schreibens wert. Zum andern: wenn jenen Kollegen der wahre, tiefere Sitz der Mängel in den „Allg. Beſtimmungen" wirklich klar wurde, dann blieben ſie auch davor bewahrt, durch bloßes Lamentieren über das Lehrſtoffübermaß (infolge des eingeführten Realunterrichts) den in der Vollzahl der Lehrfächer glücklich errungenen Fortſchritt, der die Verbindung aller weiteren Fortſchritte bildet, wieder untergraben zu helfen, — wie dies leider anderwärts aus Unkenntnis, wenn auch vielleicht in guter Meinung, nur zu überreich geſchehen iſt. Daß dieſe beiden Wirkungen der „Grundlinien", wo ſie wirklich eintraten, eben auch den „Allg. Beſtimmungen" zu gute kommen mußten, ſagt ſich von ſelbſt.

Fragt man nach dem Erfolge der vorbeſchriebenen zehnjährigen Bemühungen, ſo läßt ſich, was den Lehrerſtand betrifft, allerdings ſagen, daß dieſe Arbeit nicht vergeblich geweſen iſt. Wie aus öffentlichen Zeugniſſen in Schulblättern und Konferenzen, und außerdem aus vielen Privatzuſchriften hervorgeht, giebt es bereits eine nicht geringe Zahl von Lehrerkreiſen, welche den in den „Grundlinien" u. ſ. w. entwickelten methodiſchen Grundſätzen in allem Weſentlichen zuſtimmen. Daneben giebt es freilich auch noch ſehr viele Lehrer, welche nur die ſymptomatiſchen Übel kennen und darum lediglich die bekannte Klageformel vom Stoffübermaß ſtill oder laut herſeufzen; und vielleicht iſt die Zahl derjenigen nicht geringer, welche die Mängel der hergebrachten Methode (im Lehrplan und Lehrverfahren) auch nicht einmal fühlen, mithin die darin liegende Gefährdung der

„Allg. Beſtimmungen“ nicht merken, obgleich ſie ihnen in dem Schickſale der ein- und zweiklaſſigen Schulen deutlich vor den Augen ſteht, — oder gar aus Indolenz ſich gar nicht um dieſe Gefahr bekümmern. Im Blick auf dieſe Lehrerkreiſe muß allerdings dringend gewünſcht werden, daß bald zahlreichere und tüchtigere Kräfte zum Schutze der guten Sache mit eintreten möchten. — Was ſodann die Schulbehörden betrifft, ſo iſt meines Wiſſens in den ſeit 1872 ergangenen Unterrichtsverfügungen keine Andeutung vorgekommen, daß die von mir vertretenen Grundſätze des Lehrplans und des Lehrverfahrens dort Gehör und Anklang gefunden hätten. In den Kreiſen der offiziellen Methodik ſcheinen ſonach meine im Laufe dieſer zehn Jahre erſchienenen didaktiſchen Schriften, obwohl ſie gerade zum Schutze der durch die „Allg. Beſtimmungen“ gewonnenen Fortſchritte gemeint waren, nichts anderes als „die Stimme eines Predigers in der Wüſte“ geweſen zu ſein.

Bei dieſer Lage der Dinge war klar, daß, wenn noch *andringlicher* als bisher an die hochnötige Fortbildung der „Allg. Beſtimmungen“ gemahnt werden ſollte, dann der Weg der direkten Kritik betreten werden mußte. Aus naheliegenden Gründen hätte ich dieſe Aufgabe am liebſten anderen, rüſtigeren Kräften überlaſſen. So war auch mein Entſchluß. Da wurde mir durch eine beſondere Veranlaſſung dieſe beſchwerliche und unliebſame Schlußarbeit doch unter die Hände geſchoben. Ein heimatlicher Lehrerkreis erſuchte mich zu Anfang der letzten Landtagsſeſſion, für einen gewiſſen Zweck — von dem hier nicht weiter zu reden iſt — eine *Denkſchrift* zu verfaſſen. Das iſt geſchehen. Als Manuſkript hat der Aufſatz leider nichts genützt. Da er nun doch einmal geſchrieben war, ſo dachte ich, man könne verſuchen, ob er nicht im Druck etwas mehr Nutzen zu ſtiften vermöchte. In der vorliegenden Abhandlung haben die Leſer jene Denkſchrift vor ſich; nur iſt das urſprüngliche Manuſkript ſtellenweiſe erweitert und dann im vierten Abſchnitte durch die entſprechende eingehende Beleuchtung der „Allg. Beſtimmungen“ ergänzt worden.

„Ob aber in der obigen Vorführung ſo zahlreicher Mängel und Schwächen der „Allg. Beſtimmungen“ nicht auch eine ſtarke *Anklage* ſteckt?“ — Nun, wenn das einer meint, dann möchte ich wiſſen, wo denn auf preußiſchem Boden diejenigen ſind, welche ſich *moraliſch berechtigt* fühlen, eine ſolche Anklage zu erheben. Die Anhänger der Regulative unzweifelhaft nicht. Und die übrigen? Sie werden ſich erſt zu beſinnen haben, was denn aus ihrer Mitte *vor* 1872 dafür gearbeitet worden iſt, daß bei der Abfaſſung der neuen Lehrordnung jene Fehler nicht hätten vorkommen können. Die Sache liegt doch, wie die vorauf-

gegangenen Erörterungen gezeigt haben, einfach so. Alle Mängel, welche oben vom Standpunkte der Theorie des Lehrplans in den „Allg. Bestimmungen" nachgewiesen wurden, — sie sind nichts anderes als ein Erbteil aus alter Zeit, das unbesehens aus den Regulativen in die neue Lehrordnung herübergenommen wurde. Wie war das auch anders zu erwarten? In der Regulativ-Ära haben die Seminare ohne Zweifel recht fleißig ihre praktische Arbeit gethan — in der Weise, die ihnen vorgeschrieben war. Daß aber damals aus ihrer Mitte irgend welche Anregung und Bemühung zur Fortbildung der Theorie des Lehrplans ausgegangen wäre, — davon ist wenigstens in der litterarischen Öffentlichkeit nichts bekannt geworden.

Was mir bekannt geworden ist, besteht lediglich darin, daß dort mein Dringen auf einen einheitlichen Lehrgang im Religionsunterricht auf mehrfachen ausdrücklichen Widerspruch stieß und meine Empfehlung des vollen Litteraturprincips im Sprachunterricht ignoriert wurde. Wenn nun die Stellen, von wo die Fortbildung der Volksschul-Methodik in erster Linie erwartet werden muß, damals wenigstens hinsichtlich der Theorie des Lehrplans dem konservativen laisser-aller huldigten — vom Lehrverfahren wollen wir diesmal nicht reden — was ließ sich dann von minder berufenen Stellen erwarten? Die mit Aktenarbeit belasteten Schulräte und die Parlamentarier darf man doch nicht für diese wissenschaftlich-pädagogische Aufgabe in Anspruch nehmen. Dazu waren Herbarts Psychologie und Pädagogik damals, wie schon lange vorher auf den preußischen Universitäten wie geächtet, — Magers Schriften vergessen, auch unter den Volksschullehrern ohnehin wenig bekannt geworden, — und Zillers erstes didaktisches Werk („Grundlegung" ꝛc.) erschien erst 1865, um vorab auf längere Zeit zum Ladenhüten verurteilt zu bleiben. Daß unter diesen Umständen die einsame Stimme eines einfachen Schulblattschreibers bei den Unterrichtsgesetzgebern hätte ernstliche Beachtung finden sollen, darf billigerweise vollends nicht beansprucht werden. — Erst 1872 kam bekanntlich wieder etwas mehr Bewegung in die pädagogische Gedankenwelt. Hier muß aber daran erinnert werden, was häufig übersehen wird, daß in der ministeriellen Volksschul-Konferenz alle methodischen Fragen ausdrücklich von der Verhandlung ausgeschlossen waren.*) Es ist

*) Nur zuweilen wurden einzelne methodische Punkte, z. B. beim Religionsunterricht, gleichsam im Vorbeigehen kurz berührt. In dieser Weise versuchte ich daher beim Verhandeln über die Realien auch etwas aus der Theorie des Lehrplans einzuflechten. Das oben mitgeteilte Schema der Lehrfächer, welches auf ihr unterrichtliches Ineinandergreifen symbolisch hindeutet, war bereits dargelegt. Als aber meine Auseinandersetzung dazu überging, die wichtigsten Lehr- und Lernoperationen

wirklich ganz naturgesetzlich zugegangen, wenn die „Allg. Bestimmungen“ hinsichtlich der Theorie des Lehrplans genau in die Fußstapfen der Regulative getreten sind. Soll nun dieserhalb ein Vorwurf erhoben werden, so darf man ihn gewiß nicht ausschließlich an die nächsten Autoren der neuen Lehrordnung adressieren, nicht einmal vornehmlich; vielmehr haben noch sehr viele andere ehrenwerte Leute — oben und unten, rechts und links — darauf Anspruch, ganz besonders in den Seminarien.

Ein anderes wäre es, wenn davon die Rede sein soll, warum seitdem ein ganzes langes Jahrzehnt hat dahingehen können, ohne daß an jenen zahlreichen Mängeln der „Allg. Bestimmungen“ auch nur ein Titelchen gebessert worden ist. (Bei den konservativen Regulativen wurde schon nach fünf Jahren — unter dem Minister v. Bethmann-Hollweg — eine Revision vorgenommen.) Daß jene Mängel nicht genügend zur Sprache gebracht worden seien, kann, wie die obigen Mitteilungen bewiesen haben, jetzt nicht mehr geltend gemacht werden. Überdies steht diese mahnende Stimme, die zur Zeit der Regulative freilich eine sehr einsame war, schon längst nicht mehr allein. Im Verlaufe der letztern neun Jahre haben sich zu dem Ev. Schulblatte noch drei neue pädagogische Zeitschriften gesellt, welche die Grundsätze des organischen Ineinandergreifens der Lehr-

---

zu charakterisieren, um dadurch den Sinn jener schematischen Gruppierung der Lehrfächer zu zeigen und namentlich die gegenseitige Unterstützung von Sach- und Sprachunterricht zu empfehlen, — da bemerkte der Vorsitzende, daß die Konferenz auf die Methodik nicht eingehen dürfe, sondern diese Fragen den Technikern überlassen müsse. Natürlich that es mir sehr leid, auf den berührten, so tief eingreifenden Fragekomplex nicht eingehen zu können; allein ich mußte anerkennen, daß der Herr Minister von seinem Standpunkte aus recht hatte. Aber auch davon abgesehen, — welcher praktische Erfolg wäre von der weiteren Auseinandersetzung zu erwarten gewesen, da ein Thema, wozu ein Buch erforderlich ist, sich ja nicht in einer Konferenzrede abhandeln läßt? Nach Lage der Dinge würde etwa eine Weile darüber kreuz und quer disputiert worden sein — mit dem mutmaßlichen Ergebnis, daß die von mir vertretene Ansicht doch schließlich ganz einsam gestanden hätte. In der That schienen auch die Schriftführer meinen bezüglichen Bemerkungen so wenig Bedeutung beigelegt zu haben, daß in dem Protokoll nichts davon erwähnt wurde, nicht einmal das leicht behaltbare Lehrplans-Schema. Nur in einem Berichte, den eine Berliner Zeitung damals über die betreffende Sitzung brachte, fand sich auch die kurze Notiz, daß ich eine „sinnige“ Gruppierung der Lehrfächer vorgeführt hätte. Ja wohl, — „sinnig“; aber was war ihr Sinn? Der hatte eben nicht verständlich dargelegt werden können. In der That würde es mich recht gefreut haben, wenn wenigstens jene „sinnige“ Gruppierung der Lehrfächer durch einen glücklichen Zufall in die „Allg. Bestimmungen“ hineingespielt worden wäre; denn ich möchte glauben, daß dann manche nachdenksame Leser diesem Fingerzeige in die organische Gliederung des Lehrplans aus eigenem Antriebe weiter nachgegangen sein würden.

fächer mit Entschiedenheit vertreten.*) Auch sind in manchen andern Schulblättern wiederholt Artikel aus derselbigen didaktischen Anschauung heraus erschienen. Für die rasch zunehmende Verbreitung dieser Anschauung zeugt ferner — was in meinen Augen ein besonders erfreuliches Zeichen ist — daß Zillers „Grundlegung", worin dieselbe zuerst in wissenschaftlichem Zusammenhang entwickelt wurde, nach überstandener Winterperiode so schnellen Absatz fand, daß das Werk jetzt schon seit längerer Zeit auf eine neue Auflage wartet. An deutlichen und mannigfaltigen Zeugnissen wider den Standpunkt, aus dem die beklagten Irrtümer der „Allg. Bestimmungen" entsprungen sind, hat es sonach nicht gefehlt. Auch sind die praktischen Folgen jener Irrtümer längst vielen Lehrern an den Lernresultaten sichtbar und dazu auch häufig noch auf anderem Wege übel fühlbar geworden. Wenn daher jemand ob des langen zehnjährigen „konservativen" Gehenlassens der Schulbehörde jetzt nicht mehr bloß klagen zu dürfen glaubt, so weiß ich leider nichts dagegen zu sagen — wenn nicht etwa der oben erwähnte Umstand als Entschuldigung gelten kann, daß die Pädagogik nun einmal die gehorsame Dienerin der Politik sein muß. Nur fragt es sich wieder, an welche offizielle Adresse die Anklage gerichtet werden soll. Ich kann also nur wiederholen: soll ein Vorwurf erhoben werden, dann verlangt jedenfalls die Billigkeit, daß er unter die Vielen, welche darauf ein Anrecht haben, proportional verteilt werde.

Doch lassen wir dieses Kapitel. Reden wir lieber davon, was um der Schule und der Lehrer willen für die Sache selbst zu wünschen und von der Schulbehörde zu erbitten wäre.

Jedenfalls nicht eine sofortige befehlsmäßige Einführung der oben besprochenen Lehrplans-Grundsätze. Das Oktroyieren thut auf dem methodischen Gebiete nicht gut. Es giebt noch eine beträchtliche Anzahl von Lehrern, welche teils mit jenen Grundsätzen nicht hinlänglich bekannt, teils über den einen oder andern Punkt noch nicht mit sich selbst im reinen sind. Hier haben zunächst die Seminarien ihre Aufgabe. Wer im Realunterricht seinen kompendiarischen Leitfaden nicht missen will, der behalte ihn, bis er es leid ist, und das Übermaß der Grammatik dazu. Und wer im Religionsunterricht und in den beiden Realgebieten lieber die herkömmlichen vielen Lehrgänge hat als einen einheitlichen, der behalte sie samt dem obligaten Stoffübermaß ebenfalls, bis er ihrer überdrüssig wird.

*) 1. „Deutsche Blätter für Unterricht und Erziehung", von Mann, Langensalza.
2. „Pädagogische Studien", von Dr. Rein, Seminardirektor in Eisenach.
3. „Die Erziehungsschule", von Dr. Barth, Schuldirektor in Leipzig.

Unſer Wunſch kann daher nur dahin gehen, daß die Bahn des gewieſenen Fortſchrittes frei gegeben werde — für diejenigen, welche ſie betreten wollen. Es wird ſich dabei vornehmlich um die zwei Punkte handeln, wo beſtimmte ſchulregimentliche Hinderniſſe im Wege ſtehen:

1. um Zulaſſung der vollen gegenſeitigen Unterſtützung von Sach- und Sprachunterricht — wozu dann namentlich gehört, daß anſtatt des realiſtiſchen „kleinen Leitfadens" ein Realbuch mit ausführlicher Darſtellung gebraucht und die Grammatik zu Gunſten der Onomatik entſprechend ermäßigt werden darf;
2. um Zulaſſung eines einheitlichen Lehrganges in den drei ſachunterrichtlichen Fächern — alſo auch im Religionsunterricht.

Die übrigen Konſequenzen der vier Grundſätze haben dann von ſelbſt freien Weg, da ihre Ausführung faſt ganz dem Lehrverfahren zufällt.

In einen kurzen Satz gefaßt, heißt das: **Freiheit** für die bezeichneten methodiſchen Fortſchritte — zur Vertiefung der **intellektuellen** und **Geſinnungsbildung**.

Ob dieſer Wunſch bald in Erfüllung gehen kann, weiß ich nicht. Ich will nicht prophezeien, denn es iſt doppelt und dreifach mißlich auf einem Gebiete, deſſen Entwicklung und Wege von fremden Mächten abhängig ſind. Darf man davon abſehen, dann iſt mir unzweifelhaft: bevor das jetzt beginnende zweite Jahrzehnt zu Ende gegangen iſt, werden die genannten Grundſätze aus der Theorie des Lehrplans in allen preußiſchen Seminarien gelehrt und in allen beſſern Volksſchulen in Übung ſein — ſei es mit Willen der „Allg. Beſtimmungen", oder ohne ſie. Die Regulative, die nicht reformiert ſein wollten, haben nur noch acht Jahre über das erſte Jahrzehnt hinaus beſtanden.

Es hat mir einſt tief in die Seele geſchnitten, als bei einer Verhandlung in der miniſteriellen Schulkonferenz der Autor der Regulative erregt herausſtöhnte: „Es raſt der See und will ſein Opfer haben." Ich dachte dabei an diejenigen, welche ſeine Protektion genoſſen, aber nichts dazu gethan hatten, um dem Manne rechtzeitig aus ſeinen Irrtümern herauszuhelfen.

Inhalt der Gesammelten Schriften von F. W. Dörpfeld.

Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh.

(Die schon erschienenen Schriften sind mit * bezeichnet.)

I. Band: **Beiträge zur pädagog. Psychologie.** 2,50 M., geb. 3 M.

*1. Über Denken und Gedächtnis. 5. Aufl. 2 M., geb. 2,50 M.

*2. Die schulmäßige Bildung der Begriffe. 2. Aufl. 50 Pf.

II. Band: **Zur allgemeinen Didaktik.** 3,20 M., geb. 3,80 M.

*1. Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Nebst dem Ergänzungs-Aufsatz: Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer. 2. verm. Aufl. 1,80 M., geb. 2,30 M.

*2. Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension. 3. Aufl. 1,40 M., geb. 1,90 M.

III.—V. Band. Zur speciellen Didaktik.

III. Band: **Religionsunterricht.** 3,40 M., geb. 4 M.

*1. Religiöses und Religionsunterrichtliches. 2. Aufl. 2,20 M.

*2. Zwei Worte über Zweck, Anlage und Gebrauch des Enchiridions der biblischen Geschichte. 4. Aufl. 1,20 M.

IV. Band: **Realunterricht.** 2,30 M., geb. 2,80 M.

*1. Der Sachunterricht als Grundlage d. Sprachunterrichts. 1,80 M.

*2. Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts. 3. Aufl. 50 Pf.

V. Band: **Real- und Sprachunterricht.**

*1. Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. 4. Aufl.

*2. Heimatkunde; Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit.

VI. Band: **Persönlichkeit des Lehrers, Fortbild., Konferenzen 2c.**

VII. Band: **Schuleinrichtung.**

*1. Zwei pädagogische Gutachten. 2. Aufl. 1 M.

VIII. und IX. Band: **Schulverfassung.**

X. Band: **Aufsätze verschiedenen Inhaltes.**

*XI. Band: **Zur Ethik.** 1. Die geheimen Fesseln der wissenschaftlichen und praktischen Theologie. Ein Beitrag zur Apologetik. 2. Einige Grundfragen der Ethik. 3 M., geb. 3,60 M.

Hindrichs, E., Hauptl. in Barmen, **Rektor F. W. Dörpfeld**, sein Leben und Wirken und seine Schriften. Mit Porträt. 1,40 M., geb. 2 M.

Digitized by Google

Heimatkunde

und

Vorschläge und Ratschläge

aus der Schularbeit.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1896.

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
145204
ASTOR LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS.
1900.

Inhalt.

		Seite
I	Der heimatliche Anschauungskreis	1—35
II.	Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit	37—81
	1. Wie lassen sich die Vorteile des Abteilungs-Unterrichts mit denen des Einzel-Unterrichts verbinden — zunächst im Rechnen (Evang Schulblatt 1867. S. 164 ff.)	39—53
	2 Bemerkungen über den Zeichen-Unterricht (Evang. Schulblatt 1881. S. 449 ff.; 1882. S. 131 ff.)	54—81

Digitized by Google

Land und Leute

in der Heimat und in der Fremde

oder:

Heimat- und Weltkunde.

Geographie und Naturkunde, Humaniſtik und Geſchichte.

Ein praktiſches Handbuch für den Unterricht in den ſog. Realien
auf der Stufe vom 8. bis 14. Jahre.

I. Teil: Geographie.

(Bezüglich der übrigen Teile vergleiche man das Vorwort zu dieſem Bande.)

Inhalt.*)

Erſte Hälfte: Das Land (in der Heimat und in der Fremde).
I. Teil: Die **Geſtalt** des Landes (Geographie).
II. Teil: Die **Natur** des Landes (heimatliche Naturkunde).
Zweite Hälfte: Die Leute (vorzugsweiſe in der Heimat).
I. Teil: Der **Menſch** und das derzeitige menſchliche **Leben** (Humaniſtik).
II. Teil: Die **früheren Zuſtände und Vorgänge** im menſchlichen Leben (Geſchichte).

Inhalt des I. Teils.

Die Geſtalt des Landes (Geographie).

I. Der heimatliche Anſchauungskreis (Schulbezirk).**)

A. Die natürliche Beſchaffenheit des Bodens (phyſiſche Geographie).

1. Lektion: Die vier Himmelsgegenden (Orientierung).
2. Lektion: Figur und Größe des Anſchauungskreiſes.
3. Lektion: Die hydrographiſche und orographiſche Beſchaffenheit desſelben.

---

*) Die „Heimat- und Weltkunde" oder die ſogenannten „Realien" teilt man gewöhnlich in 3 Teile: Geographie, Naturkunde und Geſchichte. Bei mir hat dagegen dieſes Gebiet des Volksſchulunterrichts 4 Teile, nämlich außer jenen dreien noch einen Teil, der die dermaligen Zuſtände und Verhältniſſe des menſchlichen Lebens beſchreibt, und den ich einſtweilen faute de mieux „Humaniſtik"[1]) nennen möchte. Der Beweis dafür, daß dieſer Teil ebenſo nützlich und ebenſo nötig iſt wie irgend ein anderer, wird an ſeinem Orte zur Genüge geliefert werden. Zum vorläufigen Verſtändnis ſei hier nur bemerkt, daß die „Humaniſtik" in folgende 5 Abſchnitte zerfällt:

1. Der Menſch nach Leib und Seele (Anthropologie). (1. Moſ. 1, 26, 27.)
2. Die menſchliche Arbeit (Volkswirtſchaft). (1. Moſ. 1, 28.)
3. Die menſchlichen Geſellſchaften (Socialiſtik). (1. Moſ. 2, 18.)
4. Die Lebensweiſe und die Sitten (Ethnographie).
5. Die geiſtige Kultur (Religioſität, Sittlichkeit, Bildung).

**) Die Lektionen aus der Heimatgeographie gehören dem ſachlichen Inhalte nach eben ſo gut in die Oberklaſſe wie in die unteren Klaſſen: nur die Behandlung muß auf den verſchiedenen Stufen verſchieden ſein, auch kann nicht der geſamte geographiſche Inhalt dieſer Lektionen ſchon in den unteren Klaſſen durchgenommen werden.

Die in den nachfolgenden Blättern dargelegte methodiſche Behandlung hat vornehmlich die 3. und 2. Klaſſe einer vierklaſſigen

[1]) **Anm. des Herausg.** Später hat Dörpfeld dafür die Bezeichnung Geſellſchaftskunde gewählt; vgl. den IV. Band, dem wir dieſe neue und reife Arbeit einverleibt haben.

B. Die Kulturbeschaffenheit des Bodens (politische Geographie im rechten Sinne).

4. Lektion: Die Kulturbeschaffenheit d. h. die Veränderungen in seiner Beschaffenheit, welche durch die Menschen hervorgerufen worden sind.
5. Lektion: Das kartographische Zeichnen.

II. Die Ferne oder die weite Welt.

A. Die Lektionen für die Mittelstufe resp. für die II. Klasse einer vierklassigen Schule.

6. Lektion: a) Wiederholung und Vervollständigung der Heimatkunde.
b) Die Erdoberfläche als Ganzes oder die Erdkugel: die Erdteile und Hauptmeere.
7. Lektion: Europa: die Länder, etliche Meeresteile, Flüsse und die Hauptstädte.
8. Lektion: Biblische Geographie: Vorderasien, Ägypten und Palästina.

B. Die Lektionen für die Oberklasse.

1. Lektion: Wiederholung und Vervollständigung der Heimatgeographie.
2. Lektion: Wiederholung der Lektionen 6 und 7 — nebst einigen wenigen Ergänzungen.
3. Lektion: Wiederholung der Lektion 8 — mit Vervollständigung der Geographie von Palästina, dazu: Missionsgeographie.
4. Lektion: Deutschland — der norddeutsche Bund — Preußen (nur das Allernotwendigste).
5. Lektion: Das Flußgebiet des Rheins (genauer, — besonders in hydrographischer und orographischer Hinsicht).
6. Lektion: Die Rheinprovinz — der Regierungsbezirk Düsseldorf (Anschluß an die Heimat).

Geographie.

IV. Klasse (Unterklasse einer vierklassigen Schule).

1. **Heimatsgeographie** (der Anschauungskreis):
A. Wupperfeld,
B. Barmen,
C. Barmen und die nächsten Orte.

20 Stunden.

2. **Biblische Geographie:**

		A. Geschichtliche Lokalitäten.	B. Ergänzungen (Länder).
A. Test.	a) Urzeit:	Ararat	Armenien
	b) Patriarchen:	Ur, Haran	Mesopotamien (Chaldäa)
		Sichem, Bethel, Hebron (Mamre)	Kanaan, Syrien
		Ägypten	Ägypten

Schule im Auge. Was von dem geographischen Inhalte für die 2. und für die 1. Klasse aufzusparen ist, wird der Lehrer nach den eingestreuten Winken und zumal nach einem eigenen praktischen Versuche leicht zu treffen wissen.

	Jordanthal, Sodom, — Gomorra	Jordan, totes Meer
	Morija, Berſaba	
	Geb. Seir, Jabok	Arabien

10 Stunden.

N. Teſt. a) Jugendzeit:	Nazareth, Bethlehem, Jeruſalem	Prov.: Judäa, Samaria, Galiläa
b) Lehrzeit:	Kana, See Genezareth, Nain, Kapernaum	
c) Leidenswoche:	Bethanien, Ölberg, Gethſemane, Golgatha	Plan von Jeruſalem
d) Auferſtehung:	Tiberias	

10 Stunden.

Geographie.

III. Klaſſe.

1. **Heimatsgeographie** (Anſchauungskreis und Umgebung):
   A. Barmen (Wiederholung).
   B. Barmen und die nächſte Umgebung (Wiederholung).
   C. Die bekannten Orte des nieder-bergiſchen Landes.

10 Stunden.

2. **Globus** (alte Welt):
   a) Erdteile: Europa, Aſien, Afrika.
   b) Meere: atlantiſches Meer, indiſches Meer, mittelländiſches Meer, nördliches Eismeer, ſüdliches Eismeer, großes Meer.

6 Stunden.

3. **Bibliſche Geographie:**
   A. Vorder-Aſien — nebſt Ägypten (Überſicht): Wiederholung und Ergänzung:
      a) Länder: Kleinaſien, Armenien, Meſopotamien, Syrien, Kanaan, Arabien, — Ägypten.
      b) Flüſſe: Euphrat, Tigris, — Jordan.
      c) Gebirge: Ararat.
      d) Meere: kaſpiſches Meer, ſchwarzes Meer, mittelländiſches Meer, indiſches Meer, — totes Meer.

5 Stunden.

   B. Kanaan (geſchichtliche Lokalitäten): wie Klaſſe II, dazu:
   Moſes und Israel: Sinai (Horeb), — rotes Meer (Schilfmeer), — Amalek, Edom, Moab, Arnon, Nebo, Gefilde Moab, — Jericho, Gibeon, — Verteilung des Landes: Juda, Benjamin, Ephraim.

9 Stunden.

N. Teſt.: wie Klaſſe V, dazu:	Ergänzung.
Phönizien,	das römiſche Reich:
	a) die vorderaſiatiſchen Länder,
	b) Ägypten und Nordafrika,
	c) Griechenland, Italien, Spanien und Portugal, Frankreich, Großbritannien.

10 Stunden.

Erſter Teil.

Die Geſtalt des Landes (Geographie).

I. Der heimatliche Anſchauungskreis.

A. Die natürliche Beſchaffenheit des Landes.

1. Lektion: Die vier Himmelsgegenden (Richtungen), — Orientierung.

a) Andeutung des Lehrmaterials:

Die Stelle, wo die Sonne aufgeht (im Frühjahr und Herbſt) = Oſtpunkt (Morgen); — wo ſie untergeht = Weſtpunkt (Abend). Beide Punkte durch eine gerade Linie verbunden, dann durch dieſe Linie eine zweite auf unſerem Standpunkte rechtwinkelig gelegt, nun das Geſicht nach Morgen (Oſten, Orient) gerichtet: ſo zeigt die Linie nach rechts den Mittagspunkt (Süden) und die Linie nach links den Mitternachtspunkt (Norden).

[Bemerkung. Der Lehrer gebrauche anfänglich nur die deutſchen Ausdrücke: Morgen, Mittag u. ſ. w. Die fremden Worte: Oſten, Süden u. ſ. w. können ſpäter nach und nach eingeführt werden. Er mache aber darauf aufmerkſam, daß die Namen: Morgen, Abend u. ſ. w. ſowohl die Zeit bezeichnen, wann die Sonne aufgeht, untergeht u. ſ. w., als auch den Ort, wo ſie aufgeht u. ſ. w.]

b) Anwendung des Gelernten:

1. Wenn man mittags ſein Geſicht nach der Sonne hin richtet, — welche Himmelsgegend liegt dann zur Linken? zur Rechten? vorwärts? hinterwärts?

Wenn das Geſicht nach Abend gekehrt iſt, — wo liegt dann Morgen? Mittag? Mitternacht?

Wenn man abends nach dem Polarſtern hinblickt, — welche Himmelsgegend liegt dann zur Rechten? zur Linken? hinterwärts?

Digitized by Google

2. Wo hinaus fällt der Schatten, wenn die Sonne im Süden steht? wenn sie aufgeht? wenn sie untergeht?

Wo steht die Sonne, wenn der Schatten fällt nach Abend? nach Morgen? nach Mitternacht?

3. Warum hat man eine Windfahne (einen Hahn u. dgl.) auf dem Hause oder Turm? —

Woher kommt der Wind (und wohin geht er), wenn der Hahn nach Osten sieht? wenn der Windpfeil nach Süden zeigt? u. s. w. Wie heißt in jedem Falle der Wind?

Wie steigt der Rauch aus den Schornsteinen, wenn kein Wind ist? — Wohin zieht er bei Ostwind? bei Westwind? u. s. w. — Woher kommt der Wind, wenn der Rauch zieht nach Norden? nach Westen? u. s. w.

Woher kommt der Wind, wenn der Hahn auf dem Turm nach dem und dem Orte (Hause ꝛc.) blickt?

4. (Wechsel der Standorte.)

Innerhalb der Schulstube.

a) Wie liegt vom Mittelpunkt der Schulstube aus — diese Wand (oder Ecke)? jene Wand? — Wohinaus steht das Lehrerpult? der Schrank?

Wohinaus sitzt dieser Schüler? jener? ein dritter? ein vierter?

b) Wohinaus sitzt von dieser Stelle (eines Schülers) aus — jener Knabe? ein zweiter? u. s. w.

In der nächsten Umgebung der Schule:

a) Die Schule als Standort des Beobachters:

Wie liegt von der Schule aus — der Schulplatz? jenes Haus? u. s. w.

b) Irgend eine andere Stelle (Haus u. s. w.) als Standort: Wie liegt von dieser Stelle aus die Schule? jener Garten? u. s. w. Welches ist an jenem Hause die Ostseite? u. s. w.

In der weiteren Umgebung.

a) Der Schulort als Standpunkt: Wie liegt von unserm Orte jener Ort? jenes Feld? jener Wald? u. s. w.

b) Ein anderer Ort als Standpunkt: Wie liegt von jenem Orte aus unser Ort? jenes Feld? jene Brücke? u. s. w.

In welcher Richtung wandert einer auf dem Wege von Norden nach Osten? — von Osten nach Norden? Wie läuft die und die Straße von dieser Stelle bis zu jener? — In welcher Richtung fließt der Fluß (Bach) von diesem Punkt zu jenem? u. s. w.

2. Lektion: Der Anſchauungskreis (Schulbezirk) nach Figur und Größe.

[*Bemerkung.* Der Lehrer muß ſich einen *beſtimmt abzugrenzenden Bezirk* aus ſeiner Gegend merken, der als Anſchauungskreis gelten kann und ſoll. Iſt der *Schulbezirk* nach ſeiner Größe dazu geeignet, deſto beſſer. Iſt derſelbe aber nicht allen Kindern dieſer Altersſtufe genau genug bekannt, ſo darf der Lehrer zunächſt nur *einen Teil* — die nähere Umgebung der Schule — vornehmen, und erſt bei der 5. Lektion, wo das kartographiſche Zeichnen auftritt, am Schluſſe den ganzen Schulbezirk in den Rahmen der Karte mit aufnehmen. Reicht dagegen die Anſchauung der Schüler über die Grenzen des Schulbezirks hinaus — z. B. in den Städten —, ſo mag der Anſchauungsbezirk etwas ausgedehnt werden. In allen Fällen muß er ſich einen *beſtimmten* Diſtrikt wählen und zwar ſo, daß die Grenzpunkte und Grenzlinien den Kindern leicht bezeichnet werden können.

Selbſtverſtändlich muß der Lehrer dieſen Diſtrikt nach Figur und Größe, in hydrographiſcher und orographiſcher Hinſicht, namentlich auch — was eine ſpätere Lektion fordert — in volkswirtſchaftlicher und ſocialer Beziehung vorher genau kennen, und ihn für ſich ſorgfältig kartographiſch gezeichnet haben. Jede Unſicherheit des Wiſſens auf ſeiner Seite geht beim Unterricht auf den Schüler über.

Da in der 5. Lektion, wo der Anſchauungskreis gezeichnet werden ſoll, das Material der 2. Lektion noch einmal vorkommen muß — wenigſtens der Hauptſache nach — ſo braucht der Lehrer hier noch nicht ängſtlich dafür zu ſorgen, alle einzelnen Stücke feſt einzuprägen. Man läßt ſie mehr nur Revue paſſieren, wobei jedoch auch ein beſtimmter Unterrichtszweck feſtzuhalten iſt, nämlich der, geographiſch *ſehen* und geographiſch *ſprechen* zu lernen. Es handelt ſich mithin vornehmlich darum, den Schülern eine gute Zahl *geographiſcher Ausdrücke* verſtändlich und geläufig zu machen. Dies darf indeſſen nicht durch ſchulgerechte Definitionen geſchehen. Der Lehrer ſoll dieſelben ja wiſſen, aber der Schüler braucht ſie nicht zu wiſſen. Schulgerechte Definitionen gehören in dieſem Fache wie in den meiſten andern Fächern nicht einmal auf die Oberſtufe; um ſo weniger ſind ſie auf der Mittelſtufe am Platze. Hier genügt es vollkommen, wenn der Schüler die Ausdrücke *richtig zu gebrauchen* verſteht, d. h. wenn er weiß, das und das Ding nennt man ſo und ſo. Die Vorſtellungen ſind dann ſo weit geklärt, daß die Dinge beſtimmt von einander unterſchieden, nicht mehr verwechſelt werden. Eine weitere Stufe iſt die der *deutlichen* Vorſtellungen; es iſt die Stufe, wo man den Unterſchied zwiſchen den Dingen nicht bloß *gefühlsmäßig* merken,

Digitized by Google

ſondern auch gleichſam mit dem Finger darauf deuten, die Kennzeichen der Dinge angeben kann. Das will ſchon viel ſagen, denn höher bringen es ſelbſt die gebildeten Erwachſenen ſelten in ſolchen Gebieten, die ſie nicht wiſſenſchaftlich durchgearbeitet haben. Dies wird denn auch im Durchſchnitt das Ziel des ſchulmäßigen Unterrichts in der Oberklaſſe ſein, da die dritte Stufe des Erkennens, die der klaren Vorſtellungen oder der eigentlichen Begriffe, eine ſtreng wiſſenſchaftliche Erfaſſung des Stoffes vorausſetzt, deſſen Probe die ſelbſterzeugten ſachgerechten Definitionen ſind.

In unſerem Falle, wo es gilt, die Kinder der Mittelklaſſe innerhalb ihres Anſchauungskreiſes geographiſch ſehen und ſprechen zu lehren, beſteht das Lehrverfahren einfach darin, daß man den Schülern das zu merkende Ding zeigt oder den Ort, wo es zu ſehen iſt, und ihnen dann den Namen ſagt. Liegt gerade eine Reihe von ähnlichen Dingen vor, z. B. Bach, Fluß, Strom, — Pfuhl, Teich, Landſee, — Fußſteig, Fahrweg, Landſtraße u. ſ. w., ſo verſteht es ſich von ſelbſt, daß der Lehrer die unterſcheidenden Merkmale kurz bezeichnet und ſeine Worte von den Kindern kurz wiederholen läßt. Auch empfiehlt es ſich, ſpäter nachzufragen, ob die Unterſchiede gefaßt ſind. Man darf aber nicht ſo fragen: „Wodurch unterſcheidet ſich dieſes Ding von jenem?“ — ſondern umgekehrt, z. B. einfach: „Wie heißt ein fließendes Waſſer, welches kleiner iſt als ein Fluß? wie das, welches größer iſt?“ — wobei dann ſchlechtweg nur der Name zu nennen iſt. So wenigſtens in der Regel. Je zuweilen mag der Lehrer auch die ſchwerere Frage probieren, aber er darf nie vergeſſen, welches die eigentliche Lektion iſt, nämlich ſchlichtweg die Sache und ihren Namen zu merken.

Ich habe dieſen letzteren Punkt mit Fleiß hervorgehoben, weil manche junge Lehrer, und vielleicht auch ältere, gar zu viel ſchon auf dieſer Stufe mit Fragen nach den unterſcheidenden Merkmalen ſich abgeben. Das heißt hier, ſich ſelbſt und die Kinder quälen, die Zeit an Aufgaben verſchwenden, die in ein ſpäteres Alter gehören, und dagegen die Aufgabe verſäumen oder ungenügend löſen, welche gerade vorliegt. Hier in der Mittelklaſſe heißt die Lektion — der Lehrer präge ſich das ja unverlierbar ein —: neue Dinge, Eigenſchaften, Verhältniſſe und Vorgänge ſamt ihren Namen zu merken, ſich dieſe Sach- und Wortvorſtellungen ſicher zu merken und einen reichen Vorrat davon zu ſammeln. So ſoll das Wiſſen und die Sprache bereichert werden, nicht anders. Für das Andere wird ſpäter Rat werden, wenn die Sprache auf jenem Wege reicher und namentlich durch Leſen und Memorieren gewandter geworden iſt.]

a) Die Figur des Bezirks.

Zunächſt bezeichne der Lehrer die Stellen, welche als Grenzpunkte (Eckpunkte) der Bezirksfigur gelten ſollten, und die Grenzlinien zwiſchen dieſen Punkten. Läßt es ſich machen, daß dabei ungefähr ein Rechteck oder Quadrat herauskommt, ſo iſt dies deſto beſſer, weil dadurch die Auffaſſung der Größe erleichtert wird. Nehmen wir dieſen Fall an!

Fragen:

Wenn wir uns in die Mitte dieſes Bezirkes geſtellt denken, — welche Grenzlinie (oder welcher Eckpunkt) liegt nach Morgen? nach Abend? nach Mittag? nach Mitternacht? — Welches dieſer Stücke liegt zwiſchen Morgen und Mittag? zwiſchen Mittag und Abend? u. ſ. w.

Umgekehrt: Nach welcher Himmelsgegend liegt die Grenzlinie zwiſchen dem und dem Eckpunkte? u. ſ. w. — Nach welcher Richtung liegt der und der Eckpunkt? u. ſ. w.

Welche beiden Grenzlinien ſind am längſten? welche am kürzeſten? Oder ſind alle Grenzlinien gleich lang? — (Die Abſchätzung geſchieht nach dem Augenmaß.)

Welche Geſtalt hat das Schulzimmer? (der Schulplatz und irgend eine andere naheliegende rechtwinkelige Fläche?) — ſind die 4 Grenzlinien gleich lang, oder ſind 2 länger und 2 kürzer?

Eine Fläche jener Art heißt Quadrat; eine Fläche dieſer Art heißt Rechteck. — Wie viele Seiten haben beide? wie viele Ecken? — Winkel: wie viele Winkel? wie heißt dieſe Art der Winkel? — (Es wird vorausgeſetzt, daß in dieſer Klaſſe eine Zeit lang wöchentlich etwa eine Stunde ein geometriſcher Anſchauungsunterricht erteilt wird, — am beſten mit dem Zeichnen verbunden. Sind in dieſen Lektionen die obigen geometriſchen Begriffe ſchon bekannt geworden, ſo hat der Lehrer in den geographiſchen Stunden eben keine Mühe damit; im andern Falle muß er die Ausdrücke kurz erläutern.)

Welche Form hat eine Fenſterſcheibe? das ganze Fenſter? die Thür? die und die Wand? — die Oberfläche der Pultplatte? der Wandtafel? dieſes Buches? eines Schreibheftes? der Schiefertafel? — Nennet noch andere Beiſpiele von Quadraten! von Rechtecken!

Welche Geſtalt hat die Grundfläche unſeres Bezirks? — (Er ſei ein Rechteck): Welche Ausdehnung iſt länger — die von Morgen nach Abend, oder die von Mittag nach Mitternacht? — die weitere Ausdehnung heißt Länge; die kürzere Breite. — Zeige an den vorhingenannten Beiſpielen (Buch, Tiſchplatte u. ſ. w.) die Längenrichtung und die Breitenrichtung!

b) Die Größe des Bezirks.

Hier seht ihr ein Stäbchen (oder Lineal); es ist ein Fuß*) lang. Es ist durch Striche in 12 Teile geteilt; jeder Teil heißt ein Zoll. — Wie groß ist ein $^1/_2$, $^1/_4$, $^1/_3$ Fuß? wieviel Zoll haben 2, 3, 4, $2^1/_2$ u. s. w. Fuß? — Ein Schritt ist 2 Fuß lang; wieviel Schritte sind 6 Fuß? 8 Fuß? — Wieviel Fuß sind 3 Schritte? 5, 6 u. s. w. Schritte? 12 Fuß heißen eine Rute; wieviel Fuß hat $^1/_2$, $^1/_3$, $^1/_4$, $^1/_6$ Rute? wieviel Fuß haben 2, 3, 4 Ruten? u. s. w. — 24000 Fuß oder 12000 Schritte oder 2000 Ruten = eine Meile. [Die vorstehenden (wie die zunächst nachfolgenden) Rechenoperationen mit den Maßen müssen eigentlich im Rechenunterricht oder im geometrischen Anschauungsunterricht vorgekommen sein. Hier werden sie nur deshalb angedeutet, weil die geographische Lektion ihrer als Stütze bedarf.]

Eine Fläche, die ein Fuß lang und ein Fuß breit ist, ist ein Quadratfuß groß. Was ist nun ein □Zoll? eine □Rute? eine □Meile?

Messen wir jetzt die Länge und die Breite dieser Wandtafel! (Der Lehrer mißt mit seinem Fußmaße.) Wieviel Fuß ist sie lang? (3′), wie breit? (2′). — Berechnen wir jetzt die Größe der Fläche! Wenn die Fläche 3′ lang und 1′ breit wäre, wieviel □Fuß würde sie groß sein? (Der Lehrer zeichnet diese Quadrate an der Längenseite der Tafel.) Wenn sie 3′ lang und 2′ breit ist? (Der Lehrer zeichnet auch die zweite Reihe der 3 Quadrate.)

In derselben Weise zeige er jetzt an einer Figur von 1, 2 und mehr □Fuß, wie man die Zahl der □Zoll berechnet, — in derselben Weise d. h. durch Zeichnen von □Zoll-Reihen in die Figur, so daß das Rechnen eben nur ein Zählen ist.

Jetzt wird die Bodenfläche der Schulstube gemessen und berechnet. Sie sei 25′ lang und 20′ breit, — wieviel □Fuß enthält sie? — Der Schulplatz: er sei 40′ lang und 20′ breit; wie groß ist er? — Die Grundfläche des Schulhauses: 50′ lang und 25′ breit; wie groß? Wievielmal so groß als die Wandtafel ist: der Fußboden? der Schulplatz? die Grundfläche des Schulhauses?

Sodann gebe der Lehrer die Länge und Breite eines rechtwinkeligen Gartens, Ackers, Waldes, — einer bekannten zusammenhängenden Reihe von Äckern erst in Fuß, dann in Schritten und Ruten an, und lasse die Größe (in □Fuß, □Schritten u. s. w.) berechnen; — weiter die Größe

*) Die alten Maße sind absichtlich unverändert beibehalten. S. das Vorwort. Der Herausgeber.

dieſer Grundſtücke mit der Größe des Schulplatzes vergleichen. (Sehr nützlich iſt bei allen dieſen Meſſungen und Berechnungen von der Schultafel anfangend — eine vorhergehende Abſchätzung der Länge, Breite und des Quadratinhaltes *nach dem Augenmaß*.)

Größe des ganzen Bezirks. Die Länge = ? (in Fuß, Schritten, Ruten, Meilen); die Breite = ? — Wieviel □Fuß, □Schritte u. ſ. w. enthält er? (Iſt der Bezirk gebirgig, ſo wird angenommen, er bilde eine ebene Fläche. Der Unterſchied zwiſchen dieſer hypothetiſchen und der wirklichen Größe kommt in der Oberklaſſe zur Sprache.) — Vergleichung der Größe des ganzen Bezirks mit den vorhin berechneten Flächen (Schulplatz, Acker u. ſ. w.).

[Es wurde oben angenommen, der Bezirk bilde ein rechtwinkeliges Viereck. Läßt ſich der Anſchauungskreis *nicht* in dieſer bequemen Form abgrenzen — was in der Regel der Fall ſein wird —, ſo braucht man doch nicht gänzlich auf die Berechnung (und Abſchätzung) eines größeren Flächenraums zu verzichten. Innerhalb des großen Diſtriktes kann ja eine ziemlich große rechtwinkelige Fläche bezeichnet und an dieſer die Berechnung vorgenommen werden. Die Größe des übrigen Flächenraumes wird dann nach des Lehrers Angabe einfach hinzugezählt. — Schließlich ſei noch bemerkt, daß bei all den vorgekommenen Berechnungen (vom Schulplatze bis zum ganzen Bezirke) nicht blind gegriffene Zahlen, ſondern die wirkliche Länge und Breite angegeben werden müſſen. Der Lehrer muß ſich eben vorher in den Beſitz des ſtatiſtiſchen Materials ſetzen, was auch ohne große Mühe geſchehen kann. Im Notfalle helfe er ſich durch ein Meſſen nach Schritten; dann kommt er dem richtigen Maße wenigſtens nahe.

Aber noch eins. Wenn auch angenommen werden darf, daß die Kinder in ihrem Anſchauungskreiſe manchmal umhergewandert und darum im allgemeinen darin bewandert ſind, ſo wird doch häufig viel daran fehlen, daß ſie die Dinge ſo genau gemerkt haben, um auf Fragen nach Figur, Richtung und Größe, oder nach hydrographiſchen und orographiſchen Objekten (die in der nächſtfolgenden Lektion vorkommen), ſichere Antworten geben zu können. Der Lehrer muß daher ihrem ungenügenden Wandern und Beobachten durch gemeinſame Beobachtungen zu Hülfe kommen und zu dieſem Ende vor Beginn dieſer 2. Lektion in Begleitung der Schüler einige geographiſche „Entdeckungsreiſen“ im Bezirke vornehmen, — ſelbſtverſtändlich aber nicht mit dem ganzen Haufen auf einmal, ſondern mit einzelnen Abteilungen. Es wird dabei nicht darauf ankommen, alles Mögliche beſehen zu laſſen, ſondern den Kindern für das, was im nächſtfolgenden Unterricht zur Sprache kommt, das Auge zu öffnen. Es müſſen daher *inſtruktive* Stellen und Wege aufgeſucht werden. Iſt z. B. die

Gegend gebirgig, ſo wird es ſich vor allem empfehlen, 3 bis 4 Höhenpunkte aufzuſuchen, damit das Terrain von verſchiedenen Seiten her ſich darſtellt. Nur ſo kann zuletzt das richtige Bild von der Konfiguration des Bezirks im Geiſte des Schülers ſich bilden. Während er nun unterwegs ſchon die Kinder auf vorkommende Einzelheiten aufmerkſam macht und deren Namen ſagt, wie Teich, Pfuhl, Sumpf, — Bach, Nebenbach, Quelle, — Erhebung, Hügel, Berg u. ſ. w., muß auf jenen Höhepunkten einiges auf der Orientierungslektion wiederholt werden, z. B. wie liegen vom augenblicklichen Standpunkte aus die und die Stellen? u. ſ. w. — Wie liegen vom Mittelpunkt des Geſichtskreiſes aus die und die Stellen? u. ſ. w.; — ſodann iſt namentlich auf die Richtung der vor Augen liegenden Thäler und Seitenthäler, auf ihre Enge oder Weite, auf die größere oder geringere Höhe der umgebenden Berge, auf ihre ſteile oder weniger ſteile Abdachung u. ſ. w. aufmerkſam zu machen, — und endlich noch darauf hinzuweiſen, wo Wälder (Hochwald und Niederwald), Äcker, Weiden und Wieſen ſind. Dieſe Exkurſionen mit den Kindern wollen mit aller Sorgſamkeit behandelt ſein. Die erſten fünf Lektionen bilden das wichtigſte Stück der Geographie, und hier wieder müſſen die Ausgänge das eigentliche Fundament liefern; wo ſie fehlen, da fehlt dieſem Unterricht gar viel von ſeinem Charakter als Anſchauungsunterricht. Man betrachte alſo die Exkurſionen nicht als Zeitverſchwendung; aber man behandele ſie auch ſo, daß ſie es nicht werden.]

3. Lektion: Die hydrographiſche und orographiſche Beſchaffenheit des Bezirks.

a) Die Gewäſſer.

Auf Befragen des Lehrers wird von den Schülern angegeben, wo ſich im Bezirk befinden:

α) ſtehende Gewäſſer,

β) fließende Gewäſſer,

wobei zugleich die nachſtehenden einſchlägigen Ausdrücke kurz zu erläutern ſind; — NB. wenn das, was ſie bezeichnen, im Anſchauungskreiſe der Kinder wirklich vorhanden iſt, oder leicht veranſchaulicht werden kann.

Weiher (Teich), Landſee, — Meer;

Lache, Pfuhl, Sumpf, Moor, — (Bruch);

Quelle, Bach und Nebenbach, Fluß und Nebenfluß, Strom;

Waſſerfall, — Mündung, — Graben, Kanal, — Schleuſe, — Stauung (Schlacht oder Stiegde);

Ufer, rechtes und linkes, — Bett, — Damm (Deich), Überſchwemmung;

Flußgebiet, Waſſerſcheide;

Gefälle; — das Waſſer ſchleicht, ſtrömt, wird reißend, ſtürzt (Waſſerfall);

ſeicht, tief, — ſchiffbar, — Hafen;

Furt, Fähre, — Steg, Brücke;

Inſel.

Zur Andeutung des Lehrverfahrens mögen einige Fragen hier ſtehen:

Wo befinden ſich in unſerem Bezirke Teiche (Weiher)? Wieviele im ganzen? — Welche ſind am größten? in welchen iſt das Waſſer klar, in welchen trübe (ſchmutzig)? Warum? Wie nennt man dieſe letzteren? — Wozu können die Teiche (Sammelteiche) an fließenden Gewäſſern dienen? (z. B. zum Bewäſſern der Wieſen, oder zur Fiſchzucht, oder zu gewerblichen Zwecken) u. ſ. w.

Wie wandert einer, welcher neben dem Fluſſe in der Richtung geht, wohin der Fluß fließt (oder: welcher *mit* dem Waſſer geht)? (abwärts). — Wie der, welcher *gegen* den Lauf des Waſſers geht? (aufwärts). — Wenn man auf einer Brücke ſteht und flußabwärts ſchaut: wie nennt man dann das Ufer zur *rechten* Hand? das zur *linken* Hand?

Warum fließt das Waſſer an einer Stelle ſchneller als an der andern? Wie muß überhaupt der Boden beſchaffen ſein, wenn das Waſſer abfließen ſoll? — Wann fließt es gar nicht ab?

Wie heißen die Stellen, wo das Regenwaſſer auf Wegen und Straßen ſtehen geblieben iſt? wo Waſſer in größerer Menge ſich anſammelt und keinen Abfluß hat? wo der Erdboden von ſtehendem Waſſer ſo reich iſt, daß man beim Betreten dieſer Stellen tief hineinſinkt? u. ſ. w.

Welche kleineren Bäche fließen in jenen größeren Bach? Welches iſt nun der Hauptbach? wie heißen die andern? — Wohin fließt das überflüſſige Regenwaſſer (oder Brunnenwaſſer) an der und der Stelle? an jener Stelle? u. ſ. w. (Hier müſſen viele Stellen und Flächen genannt werden.) Welchem Bache gehört alſo das überflüſſige Waſſer auf dieſem Raume? auf jenem Raume? Jeder unſerer Bäche hat nithin über eine gewiſſe Strecke Landes zu *gebieten*, daß ihm das überflüſſige Waſſer zufließe: wie weit reicht das *Gebiet* dieſes Nebenbaches? wie weit jenes Nebenbaches? In welchen Hauptbach müſſen dieſe mit ihrem Gebiet ihr Waſſer abliefern? Welcher Bach iſt demnach gleichſam das Haupt (der Gebieter, Oberherr) über dieſen ganzen Raum? Welche Teile unſeres Bezirks ſind dieſem Hauptbache unterthänig (oder: wie weit reicht ſein Gebiet)? Wohin muß dieſer Hauptbach ſelbſt ſein Waſſer wieder abliefern? u. ſ. w. (Die genauere Abgrenzung der Bach- und Flußgebiete und der Waſſerſcheide iſt erſt beim Kartenzeichnen an ſeiner Stelle. Hier

handelte es ſich bloß um das nötigſte Kennen und Verſtehen der betreffenden Ausdrücke.)

Wie breit iſt der Hauptbach an der und der Stelle? der Fluß? — wie tief (durchſchnittlich)?

Wie lang und breit iſt jener Teich? der Landſee? — wie tief?

Wie raſch fließt das Waſſer jenes Baches (oder Fluſſes) — ſchneller oder langſamer als ein Menſch gehen kann? (Merkzeichen: ein Papierſchiffchen). — Warum iſt die Oberfläche des Bachwaſſers nicht ganz eben?

b) Berge, Thäler, Ebene.

Andeutungen für das Lehrverfahren:

Welches ſind die höchſten Punkte (Berge) in unſerem Bezirke? — in unſerem Geſichtskreiſe, wenn wir auf jenem Berge ſtehen?

Wo iſt die niedrigſte Stelle (eines Thales) im Bezirk? woher weiß man das, ohne zu meſſen? Wo ſind Stellen (Berge) von mittlerer Höhe?

Wo befinden ſich Anhöhen, welche nicht ſo hoch ſind, daß ſie Berge heißen könnten? wie nennt man dieſelben? Wie unterſcheidet ſich ein Berg von einem Hügel?

An welchen Gegenſtänden nennt man den unteren Teil „Fuß"? (Tiſch, Denkmal u. ſ. w.) Wie heißt der untere Teil eines Hügels oder Berges? Nennet Stellen (Häuſer u. ſ. w.), die am Fuße jenes Berges liegen!

Wie nennt man die Seiten eines Berges oder Hügels? warum? — Welchen anderen Namen hat man für „Abdachung"? (Abhang). — Wie heißt die höchſte Stelle eines Berges? wie die höchſten Punkte eines langgeſtreckten Berges? (warum?)

Wie heißt die Vertiefung zwiſchen zwei Bergen? Wie nennt man ein enges Thal? — Wo befinden ſich in unſerm Bezirke Hauptthäler? welche Neben- (Seiten-)Thäler haben ſie? Wo iſt jenes Thal am engſten? wo am weiteſten (breiteſten)? —

Welche Häuſer oder Gehöfte unſeres Bezirks liegen auf dem Gipfel eines Berges oder eines Hügels? welche auf einem Bergrücken? welche am Abhang? auf einer Abſtufung des Berges? — Welche an der Nord-, Süd-Seite ꝛc. eines Berges? — im Thal (im Grunde)?

Welche Stellen (und welche Seiten) der Berge ſind mit Wald bewachſen? wo mit Hochwald? wo mit Niederwald (Sträuchern und Heide)? — Wo hat man meiſtens die Äcker (Felder) angelegt? wo die Wieſen? — (warum?)

Auf dieſe Weiſe werden nach und nach die folgenden orographiſchen Ausdrücke erläutert. Wie oben ſchon bemerkt, muß der Lehrer, wenn

mehrere Ausdrücke vorgekommen ſind, dieſelben an die Wandtafel ſchreiben — aber in geordneter Reihenfolge — und ſie ſpäter von den Schülern wiederholt (in derſelben Ordnung) abſchreiben laſſen. Die Gipfel- und Abdachungsformen werden im Profil an die Tafel gezeichnet.

Erhöhungen: Hügel, Berg, — Gebirge;

Fuß des Berges, Abdachung (Abhang), Gipfel, Bergrücken;

ſteil, ſanfte Abdachung, ſenkrecht abfallend, abgeſtuft, überhängend.

Vertiefungen: Thal, Schlucht, — Hauptthal, Nebenthal, Thalkeſſel, — Abgrund;

breites, enges, tiefes Thal;

Ebene.

Vergleichung der Höhen und des Gefälles (hier an einem beſtimmten Beiſpiele):

Die Schulſtube iſt hoch = 14′.

Das Schulhaus bis zur Giebelſpitze = 50′.

Der Kirchturm = 180′.

Fragen: Die Schulſtube iſt wievielmal ſo hoch als ein Mann ($5^1/_2$)? das Schulhaus wievielmal ſo hoch als die Stube?

Wieviel Schulhäuſer müßten aufeinander geſtellt werden, bis ſie ſo hoch wären wie der Kirchturm? Wieviel Manneshöhen ſind in der Höhe des Kirchturms enthalten?

Der Gipfel des Barmer Berges (im Süden) liegt ungefähr 500′ über dem Wupperfelder Kirchplatze: wieviel Kirchtürme müßten aufeinander geſetzt werden, bis die oberſte Spitze dem Gipfel jenes Berges gleich wäre?

Über dem Meeresſpiegel liegt:

Remſcheid (Scheider Höhe) = 1172′.
Der Barmer Berg = 1001′.

Der mittlere Waſſerſtand der Wupper		Der mittlere Waſſerſtand des Rheins	
in Hückeswagen	= 764′	an der Wuppermündung	= 106′
am Rittershauſer Bahnhof	= 492′	bei Düſſeldorf	= 82′
am Barmer Bahnhof	= 474′	in Ruhrort	= 62′
in Sonnborn	= 404′	in Weſel	= 47′
an der Burg	= 281′	in Emmerich	= 31′
in Opladen	= 161′.	Rheinmündung ins Meer	= 0′.

Fragen: Wie hoch müßte ein Luftballon an der Rheinmündung (am Meer) ſteigen, um der Rheinhöhe bei Emmerich gleich zu ſein? um der Rheinhöhe bei Ruhrort, zu Düſſeldorf, an der Wuppermündung gleich zu ſein? — um endlich der Höhe des Remſcheider Berges gleich zu ſein? —

Wieviel Fuß liegt Remſcheid höher als der Barmer Berg? als Barmen? als Sonnborn? Burg? Opladen? Düſſeldorf? Weſel? u. ſ. w.

Digitized by Google

Wieviel Fuß fällt die Wupper von Hückeswagen bis Barmen? bis Sonnborn? u. ſ. w. Wieviel Gefälle hat die Wupper von Barmen bis Elberfeld? Sonnborn? u. ſ. w.

Wieviel Gefälle hat der Rhein von der Wuppermündung bis Düſſeldorf? u. ſ. w.

Der Wupperlauf von Rittershauſen bis Elberfeld beträgt = ... Fuß; das Gefälle auf dieſer Strecke iſt . . . Fuß: wieviel beträgt die Senkung (das Gefälle) auf ein Fuß Länge? (So vergleiche man auch andere Strecken der Wupper und des Rheins.)

[Eine ſchöne und inſtruktive Arbeit wäre es, wenn ein paar Knaben eine Relief-Darſtellung des Bezirks etwa an einem Sandhaufen auf dem Spielplatze verſuchten.]

B. Die Kulturbeſchaffenheit des Landes.

4. Lektion: Die Kulturbeſchaffenheit des Bezirks, d. h. die Veränderungen an ſeiner natürlichen Beſchaffenheit, welche durch die Menſchen hervorgerufen worden ſind.

Dieſe Veränderungen laſſen ſich nach ihrem Urſprunge und ihren Zwecken in folgende Gruppen ordnen.

Anſtalten oder Einrichtungen durch und für

1. die Anſiedelung:
   a) zum Wohnen und Bergen: Wohnhäuſer, Zelte — Gehöft (Weiler), Dorf, Stadt —
   b) zum Schutz wider Überſchwemmung: Deiche (Dämme);
2. die Landwirtſchaft:
   a) urbarer Boden: Gärten, Äcker, Weiden, Wieſen; — — gepflegter Wald;
   b) Gebäude: Scheune, Stall;
3. die Gewerbe:
   a) Erdarbeiten: Bergwerke, Steinbrüche, Sandgruben, Torfgruben;
      am Waſſer: Sammelteiche, Gräben, Stauungen (Schlacht), Schleuſe (Schütt);
   b) Gebäude: Werkſtätten, Fabriken;
4. den Verkehr:
   a) zu Lande — Wege: Fußſteig, Fahrweg, Landſtraße — Eiſenbahn, — (Tunnel, Viadukt) —
      Gebäude und Plätze: Wirtshaus, Gaſthof, — Warenlager, Laden, — Markt;

b) am Waſſer: Steg, Brücke, — Kanal, Hafen, Schleuſe — Landungsplatz;

5. die gemeinnützigen Anſtalten (durch Kirche und Staat, oder durch Privat-Gemeinſchaften):
   a) für kirchliche Zwecke: Kirche, Kapelle, — Kloſter, — Kirchhof;
   b) für Jugendbildung: Elementarſchule, höhere Schulen, — Univerſität, — Fachſchulen;
   Rettungs-, Taubſtummen-, Blinden-, Blödſinnigen-Anſtalt; — Tiergarten, botaniſcher Garten;
   Turnplatz, Schwimmanſtalt, Reitſchule.
   c) für Arme und Hülfsbedürftige: Armenhaus, Waiſenhaus; —
   d) für die Verwaltung: Rathaus, Regierungsgebäude; —
   e) für den Kriegsſchutz: Kaſerne, Feſtungswerke, — Zeughaus; Exerzierplatz, Schießplatz;
   f) für den Rechtsſchutz: Gerichtsgebäude, Gefängnis; —
   g) für die Geſundheitspflege: Apotheke, Krankenhaus, Irrenhaus; —

6. Anſtalten für geſellige Zuſammenkünfte und Vergnügungen: Geſellſchaftshaus, Theater, Schützenzelt, Tanzſaal. —

[Bemerkung: Was in dieſer Lektion zur Sprache kommen muß, iſt in der vorſtehenden Überſicht angedeutet. Selbſtverſtändlich dürfen aber nur ſolche Dinge erwähnt werden, die im Bezirk zu ſehen ſind, — genauer: welche die Kinder entweder bereits geſehen haben, oder auf die man ſie aufmerkſam machen kann. Die Behandlung zielt hier nicht auf eine ſorgfältig analyſierende Betrachtung des einzelnen Objektes als eines iſolierten einzelnen. Der vorliegende Unterricht iſt zwar Anſchauungsunterricht, aber nicht zu dem Zweck, um auf Fachwiſſenſchaften (Häuſer-, Wege-, Feſtungsbau, oder auf die Landwirtſchaft und Technologie) vorzubereiten, ſondern er iſt der Anſchauungskurſus der Geographie. Dieſe beiden verſchiedenen Geſichtspunkte haben manche ſonſt gute Handbücher für den Anſchauungsunterricht, z. B. das von Harder, nicht ſtreng genug auseinander gehalten, und darum die Kinder mit Betrachtungen und Unterſuchungen behelligt, die hier gar nicht am Platze ſind. Bei dem trefflichen Harder ſieht in der That manche Lektion dem Inhalte nach ſo aus, wie wenn ſie für die Vorbereitungsklaſſe dieſer oder jener Fachſchule beſtimmt wäre. Man halte daher ja feſt, was die Hauptſache iſt, und ſorge, daß ſie an ihrem Orte recht gelernt werde. Überſchüſſiges, nicht dahin Gehöriges herbeiziehen, heißt nicht gründlich verfahren, ſondern verwirren und den Gang aufhalten. Dieſe unzeitige und unechte Gründlichkeit gleicht einem wißbegierigen oder neugierigen Boten,

der unterwegs alles, was ihn interessiert, begucken will und schließlich mit seinem Auftrage zu spät kommt. Es ist aber bei dem geographischen Anschauungskursus noch ein besonderer Umstand im Spiel, der eine eingehende Betrachtung der Einzelheiten abweist: die Objekte dieses Gebietes stehen nämlich nicht unmittelbar vor den Augen der Kinder. Dieser Unterricht hat es daher nicht mit einem wirklichen Anschauen, sondern nur mit einer Repetition des bereits Angeschauten zu thun. Geht nun der Lehrer zu tief in die Sache ein — etwa so, daß ein Bauernhaus oder eine Werkstatt u. s. w. umständlich beschrieben werden soll — so riskiert er, von etwas Unbekanntem zu sprechen und dadurch an ein oberflächliches Denken zu gewöhnen, oder aber er verliert zu viel Zeit, wenn seine mündliche Beschreibung die Anschauung ersetzen will. In der vorliegenden geographischen Lektion erfordern die einzelnen Dinge nicht weniger und nicht mehr Zeit, als nötig ist, um sie voneinander unterscheiden und als für bestimmte Zwecke berechnet erkennen zu können; im weiteren ist die richtige Ordnung der Vorstellungen, wie die obige Übersicht sie giebt, eine große Hauptsache, und endlich, wie mehrfach bemerkt, das Sprechenlernen.]

Andeutung des Lehrverfahrens.

Fragen: Denken wir uns, in unserem Bezirke wohnten noch keine Menschen; stellen wir uns vor, wie es dann hier aussehen würde. Was würde vorhanden sein? Erstlich Quellen, Bäche, (Flüsse), Teiche, Landseen, Sümpfe u. s. w.; dann Berge und Thäler. Der Boden wäre bedeckt mit wildem Urwalde, hier und da mit Grasplätzen, Heide und Sumpf. So sieht es noch in manchen Gegenden aus, wo keine Leute hingewandert sind. Sehen wir nun zu, was alles durch die Menschen verändert worden, was neu hinzugekommen ist!

1. Wenn Menschen zuerst in eine Gegend kommen und da wohnen bleiben wollen, so sagt man: sie lassen sich dort nieder, — sie siedeln sich an. Um aber da bleiben zu können, müssen sie vor allem sich selbst und was sie bereits an Kleidern, Geräten und Lebensmitteln besitzen, vor Wind und Wetter zu schützen, zu bergen suchen. Was errichten (bauen) sie deshalb?

In der biblischen Geschichte haben wir auch von Leuten gehört, die keine Wohnhäuser hatten; es waren umherziehende Hirten, die keine festen Gebäude brauchen konnten (Abraham u. s. w.). Wodurch suchten diese sich und ihre häusliche Habe vor Wind und Wetter zu schützen? wie mochten diese Zelte aussehen? (woraus baute man sie?) Solche Hirtenvölker, die in Zelten wohnen, giebt es auch jetzt noch in einigen anderen Gegenden. Auch giebt es in manchen fernen Ländern Leute, die zwar

keine Zelte haben, aber auch nicht ſo feſte und ſchöne Häuſer wie wir, z. B. die Neger in Afrika; ſie behelfen ſich mit ſchlechten Wohnungen: die einen graben etwa ein Loch in die Erde, wie wenn wir einen Keller machen, und bedecken es mit Zweigen und Raſen (Dach), — das iſt dann ihre Wohnung; andere ſchlagen vier oder mehr Pfähle (Pfoſten) in die Erde, machen dann ein Dach darüber wie vorhin (die Höhlenbewohner) und Wände von geflochtenem Gezweige — etwa ſo, wie wenn wir einen Holzſchuppen bauen, — und das iſt dann ihr Haus.

Unſere Häuſer ſind feſt und dauerhaft gebaut, damit ſie lange Jahre ſtehen können; und damit ſie bequem und zweckmäßig ſeien, haben ſie mehrere Räume: Wohnſtube, Schlafzimmer, Küche, Keller u. ſ. w. Warum iſt der Keller unter der Erde? warum pflegt man in größeren Häuſern nicht in der Wohnſtube zu kochen, ſondern in einem beſonderen Raume? (wie heißt derſelbe deshalb?) Warum iſt auch in ſolchen Häuſern das Wohnzimmer nicht zugleich Schlafzimmer? Warum hat man gewöhnlich auch noch eine beſondere Vorratskammer? — In manchen Gegenden haben die Bauernhäuſer keine Schornſteine; warum iſt das nicht bequem? warum nicht nützlich? — Was thut man, um ſtets friſches Waſſer nahe bei der Hand zu haben?

Hof. Die erſten ordentlichen Häuſer in unſerer Gegend waren wohl einzelne alleinſtehende Bauernhäuſer; — die Äcker, Wieſen ꝛc. lagen um jedes Haus herum. Wie nennt man ein ſolches Bauernhaus (ſamt ſeinen Ländereien)?

Gehöft (Weiler). Wie heißt eine Gruppe von mehreren (5, 10—15) Häuſern? — In unſerer bergiſchen Gegend nennt man eine ſolche kleine Gruppe nahe zuſammenliegender Häuſer ebenfalls „Hof“; woher kommt es, daß dieſe insgeſamt den Namen behalten haben, den urſprünglich nur das einzelne Haus führte. (Güterteilung!)

Dorf — Kirchdorf, Marktflecken — Stadt.

(In unſerer Stadt (Barmen) führen einzelne Stadtteile beſondere Namen, z. B. Rittershauſen, Heckinghauſen, Wülfing, Stennert, Heidt, Selhof, Gemarke, Werth, Weſtkotten u. ſ. w. Vor 100 Jahren bildeten dieſe noch nicht eine zuſammenhängende Stadt; nur Gemarke und Wichlinghauſen hatten das Ausſehen eines Dorfes, waren wirkliche Dörfer; die andern Namen wie Rittershauſen, Heidt u. ſ. w. bezeichneten Gehöfte (Weiler). In noch älterer Zeit waren dieſe Gehöfte einzelne Bauernhöfe. (Welche Namen deuten noch darauf hin?) So ſind alſo aus dieſen Höfen nach und nach Weiler geworden; einige Weiler, wo eine Kirche gebaut wurde, zu Dörfern angewachſen; endlich iſt das Ganze zu einer zuſammenhängenden Stadt verſchmolzen.)

Welche Gehöfte (Weiler) giebt es in unſerem Bezirk und der Nachbarſchaft? welche Dörfer — welche Städte kennt ihr?

2. Was muß geſchehen, wenn aus einem Walde ein Acker (oder ein Garten oder eine Wieſe) gemacht werden ſoll? (1. Hinſichtlich der Holzgewächſe, 2. hinſichtlich des Bodens?) Wozu dienen dem Bauer die Wälder?

Welche Gewächſe werden meiſtens im Garten gezogen? welche auf dem Felde? wozu dient die Weide? die Wieſe? — Wie nennt man getrocknetes Gras? (Heu von hauen.)

Warum liegt der Garten gewöhnlich näher beim Hauſe als das Ackerland? warum braucht der Wald nicht ſo nahe zu liegen als das bebaute Land? Wo müſſen die Wieſen angelegt werden? (warum?)

Welche Arbeiten ſind nötig im Garten? auf dem Felde? in der Wieſe? im Walde?

3. Wie nennt man ein Gebäude (oder ein Zimmer desſelben), worin der Handwerksmann arbeitet (ſein Werk thut)? — Wie heißt insbeſondere die Werkſtätte des Schmiedes? des Bäckers? des Brauers, Färbers, Gerbers? des Müllers? des Schleifers? des Roheiſenſchmiedes? u. ſ. w.

Wie nennt man eine große Werkſtatt, worin viele Leute arbeiten? (Fabrik). — Wie nennt man den Beſitzer? ſeine Arbeiter?

Was muß am Waſſer angelegt werden, bei Werkſtätten oder Fabriken, die der Waſſerkraft bedürfen? — warum ein Sammelteich, Gräben, Stauungen (Schlacht), Schleuſe (Schütt)?

Welche Kraft benutzt man in neuerer Zeit häufig zum Umtreiben der Räder anſtatt der Waſſerkraft? warum haben dieſe Fabriken hohe Schornſteine? Welche Fabriken müſſen auch deshalb hohe Schornſteine haben, damit der Rauch nicht ſchadet?

Welche Handwerker haben ihre Arbeit in der Erde? Was ſuchen die Bergleute? was graben die Steinbrecher, die Sandgräber, die Torfgräber? (Wozu braucht man Steine? den Torf? den Sand?)

4. Was hat man angelegt, um bequem von einem Hauſe zum andern — von einem Dorfe zum andern, von einer Stadt zur andern — gelangen zu können? Wie heißen die Wege für Fußgänger? für Fuhrwerke? Wie nennt man einen breiten, ſchön gebauten Fahrweg?

Warum iſt die Landſtraße (Chauſſee) bequemer zum Fahren und Gehen als ein gewöhnlicher Fahrweg? warum nützlicher? — Warum beſchüttet man die Landſtraße jährlich mit zerklopften Steinen? Warum iſt ſie in der Mitte hoch und warum ſind an den Seiten Gräben? Warum läuft die Landſtraße in gebirgigen Gegenden nicht gerade (warum hat ſie ſo viele Biegungen)? Warum müſſen die Fuhrleute, Reiter u. ſ. w. auf

den Landstraßen Weggeld bezahlen? Warum ist an diesen Empfangsstellen ein Schlagbaum? (warum heißt er so?) — An der Seite einer Landstraße sind in gewissen Entfernungen fußhohe Steine in die Erde gesetzt, worauf eine Zahl steht, — was bedeuten diese? Wieviel Schritte ist ein Stein vom andern entfernt? — Warum befindet sich an einer Landstraße zuweilen ein Geländer? Warum pflanzt man Bäume an den Seiten?

Welche Wege sind noch nützlicher als die Landstraßen? (Wozu dienen die Eisenschienen?) — Warum sind die Eisenbahnen nützlicher? (große Lasten — schnelle Bewegung — geringe Fracht). Wie heißt die Maschine, welche die Eisenbahnwagen zieht?

Warum sind schiffbare Flüsse und Meere noch billigere Fahrwege als die Eisenbahnen? — Wozu dient ein Hafen? ein Kanal? eine Schleuse?

Was hat man gebaut, um zu Fuß über einen Bach oder Fluß gelangen zu können? wie heißt ein solcher Bau für Fuhrwerk? — Welche Einrichtung hat man da und dort getroffen, um ohne Brücke über einen Fluß gelangen zu können? Wie heißt ein solcher Schiffer?

Welche Häuser sind da, damit ein Reisender sich dort ausruhen und erquicken kann? (Wirtshaus) — wie heißen die, welche auch Reisende beherbergen? (Gasthaus).

Wozu dient ein Marktplatz? Wie heißen die Dörfer, worin Markt (Viehmarkt, Getreidemarkt) gehalten wird? Wie heißt ein Markt (für allerlei Sachen), welcher jährlich gehalten wird? — Wozu dienen die Kaufläden?

5. Was für Anstalten und Einrichtungen (Gebäude) befinden sich im Bezirk, welche dienen:

a) zu kirchlichen Zwecken? (wozu dienen die Glocken? warum hängen sie hoch in einem Turm?)
b) zur Bildung und Fortbildung (der Jugend)?
c) zu Wohlthätigkeitszwecken (für Arme und andere Hülfsbedürftige)?
d) zur Verwaltung (Regierung) — (zur Wohnung für die Obrigkeit)?
e) für das Militär (den Kriegsschutz)?
f) für die Gerichte (die Rechtspflege)?
g) für die Gesundheitspflege?

6. Welche Gebäude und andere Einrichtungen dienen für gesellige Zusammenkünfte und andere Vergnügungen?

(Bei 5. und 6. ist es für die Schüler vielleicht leichter, wenn der Lehrer zuerst die allgemeine Frage stellt: Welche Gebäude (Anstalten und andere Einrichtungen) befinden sich sonst noch im Bezirk? — Dann in

jedem Falle nach dem Zwecke fragt oder selbst denselben angiebt, und schließlich die Zwecke mit ihren Anstalten in der bezeichneten Ordnung an die Wandtafel schreibt.)

---

5. Lektion: Geographische Darstellungen (Landkarten) nach der Natur zu entwerfen und auf der Karte zu lesen (zu verstehen).*)

A. Die planimetrische Konfiguration.

1. Die Schulstube.

In früheren Lektionen haben die Schüler bereits gelernt, eine Bodenfläche nach Richtung und Größe aufzufassen. Jetzt gilt es, eine gegebene Fläche in verjüngtem Maßstabe zu zeichnen. Die Übertragung in die verkleinerte Form geschieht auf dieser Stufe nach dem Augenmaß, — also etwa so, daß darauf hingewiesen wird: jene Seite der gegebenen Fläche ist zweimal (oder $1^1/_2$, $1^1/_4$mal) so groß als diese, also muß auf der Zeichnung ebenfalls die eine zweimal so groß sein als die andere.

Die Hauptschwierigkeit liegt für die Kinder darin, die Richtung der Grenzlinien richtig auf ihre Tafel zu übertragen. Darum muß an diesem Punkte mit besonderer Sorgfalt verfahren und nichts übereilt werden. Um die Übertragung den Schülern möglichst zu erleichtern, muß die Wandtafel, auf welche der Lehrer die Flächen vorzeichnen will, an der Nordseite der Schulstube sich befinden, damit beim Vorstellen der wirklichen Fläche und beim Anblick des Bildes kein Wechsel der Gesichtsrichtung nötig ist.

Andeutung des Lehrverfahrens.

Fragen: Welche Seite (Wand) der Schulstube liegt nach Norden? welche nach Osten? u. s. w.

Wenn wir das Gesicht nach der Nordseite richten, welche Seite haben wir dann zur Rechten? welche zur Linken? welche hinterwärts?

Was für eine Figur bildet der Fußboden (diese Grundfläche) unserer Schulstube? —

Welche Grenzlinie desselben liegt nach Norden? Wenn man sich auf die Mitte dieser Linie stellt: nach welcher Richtung liegt jener Endpunkt? dieser? — Welche Grenzlinie liegt nach Osten? Nach welcher Richtung liegen deren Endpunkte? — Welche Grenzlinie liegt nach Westen? u. s. w.

Welche beiden Grenzlinien sind die längeren? welche die kürzeren?

Jetzt wollen wir den Fußboden verkleinert auf diese

---

*) Diese Lektion gehört in einer vierklassigen Schule erst in die II. Klasse.

Wandtafel zeichnen. Was für eine Figur werden wir bekommen? (ein — rechtwinkeliges — Viereck, ein Rechteck.)

Die nördliche Grenzlinie will ich zuerſt zeichnen: wohin kommt ſie auf der Wandtafel — oben oder unten? rechts oder links? — Um den Schülern noch etwas zu Hülfe zu kommen, bringe der Lehrer die Wandtafel für einen Augenblick aus der ſenkrechten in eine mehr wagerechte Lage. Sollte nun dennoch die richtige Antwort (hier wie bei den folgenden Linien) nicht ſofort erfolgen, ſo mühe man ſich nicht weiter ab, ſondern ſage einfach: ich zeichne die Linie da und da hin. Die nördliche Linie ſei jetzt gezeichnet. Nach welcher Seite kommt nun die öſtliche Linie zu liegen — rechts oder links? — Nach welcher Seite die weſtliche? Welche bleibt noch übrig? wohin wird dieſe gezeichnet?

Rekapitulation: Welche Linie des Fußbodens iſt auf der Wandtafel oben? welche rechts? welche links? welche unten? — Umgekehrt: Wo liegt auf der Wandtafel die nördliche Grenzlinie des Fußbodens? wo die öſtliche? u. ſ. w. —

Ein Blick auf die Größe: Welche Grenzlinien des Fußbodens fanden wir am längſten? welche am kürzeſten? — Iſt dies auch auf unſerer Zeichnung dargeſtellt? — Wir wollen einmal ſehen, ob es auch genau ſtimmt: Wie groß fanden wir früher eine der kleineren Grenzlinien des Fußbodens? eine der größeren? (32′ und 24′.) Wievielmal iſt jene größer als dieſe? So muß es auf der Zeichnung ſein. Meſſen wir! Seht, die kleinere Seite der Figur iſt 18′; wie groß müßte nun jede der längeren ſein? (24′) (der Lehrer mißt wieder). Seht, ſie iſt aber nur 20′. Um wieviel Zoll müſſen wir demnach die Langſeite größer machen, wenn die Zeichnung ganz richtig ſein ſollte? — Schließlich werden die 4 Seiten der Figur mit den Buchſtaben N., O., S. W. bezeichnet.

(Daß die Figur rechte Winkel haben mußte, wird beim erſten Zeichnen ſtillſchweigend beobachtet. Damit dieſes Erfordernis jedoch noch ausdrücklich hervorgehoben werde, zeichne der Lehrer die Figur noch einmal — mit denſelben Linien (18′ und 24′), aber mit ſchiefen Winkeln, und laſſe nun die Schüler angeben, was verfehlt iſt.)

Wir wollen jetzt in unſerer Figur die Fläche zeichnen, wo der Schulſchrank ſteht.

In welcher Ecke ſteht der Schrank? in welche Ecke der Figur müſſen wir ſeine Fläche zeichnen? (Anſtatt jetzt umſtändlich weiter zu fragen, wie vorhin bei der Schulſtube geſchah, zeichne der Lehrer die neue Figur ohne weiteres in die andere hinein und ſtelle dann noch einige Fragen angeſichts der Zeichnung an.)

Digitized by Google

Weiter ſind in die kartographiſche Figur der Schulſtube noch aufzunehmen: die Stelle der Thüröffnung, — die des Lehrerpultes und die Erhöhung des Ofens, — der Mittelgang durch die Schulſtube nebſt allem Raum, der nicht von den Schülerpulten beſetzt iſt; — endlich werden noch die Grundflächen der Schülerpulte durch Striche abgeteilt, numeriert und die einzelnen Sitze markiert.

Jetzt, wo die Schulſtubenkarte fertig iſt, muß die Probe gemacht werden, ob die Kinder ſich auf derſelben zurecht finden können, d. h. der Lehrer examiniert, wie wenn er eine gewöhnliche Landkarte vor ſich hätte. Z. B.: Wie liegt dieſe Linie von jener? (Erſt auf der Karte, dann in der Wirklichkeit.) — Was ſtellt dieſes Stück der Zeichnung vor? was jenes? u. ſ. w. Welcher Schüler iſt in dieſer Bank (auf der Karte) Bankoberſter? wer auf jener? — Welcher Schüler ſitzt in dieſer Bank auf dieſem Platze? u. ſ. w.

Hierauf zeichnen die Kinder das kartographiſche Bild von der Wandtafel auf ihre Schiefertafel, und wenn ſie dies ſo oft gethan, daß das Bild feſt eingeprägt ſein kann, ſo entwerfen ſie es ſelbſtändig aus dem Gedächtnis. (Ich ſage: „aus dem Gedächtnis", denn ſie werden doch durchweg immer nur an das vorgezeichnete Bild denken, nicht an die Wirklichkeit.)

2. Die Grundfläche des Schulhauſes, des Schulplatzes u. ſ. w.; bis zur geſamten näheren Umgebung des Schulhauſes in einem Umkreiſe von etwa 200—400 Schritten im Durchmeſſer.

Vorab beſchränke man ſich auf die Darſtellung der Schulhausfläche. Das Verfahren folgt im ganzen dem vorhin beſchriebenen Gange: erſt Orientierung in der Wirklichkeit, dann Zeichnen an die Wandtafel, dann Examinieren, dann Abzeichnen auf die Schiefertafel und ſchließlich Zeichnen aus dem Kopfe.

Bevor aber das Darſtellen auf der Wandtafel beginnt, muß der Lehrer bereits die Schulſtube nebſt ihren Hauptabteilungen in kleinerem Maßſtabe bereits auf die Wandtafel gezeichnet haben. Zugleich hat er die Schüler darauf aufmerkſam zu machen, daß und warum dieſes Bild kleiner als das frühere iſt. An dieſes gegebene Bild ſchließt ſich nun die Fortſetzung der Zeichnung an.

Nachdem auch dieſe Übung abſolviert und etwa auch der Schulplatz noch hinzugezeichnet iſt, kann verſucht werden, ob die Schüler die an dieſes Terrain rund herum angrenzenden Grundſtücke ſelbſt hinzuzufügen imſtande ſind. Doch wird der Lehrer dieſe Grundſtücke einzeln bezeichnen, auch eine mündliche Orientierung vornehmen, und zugleich darauf hinweiſen müſſen,

daß das bisher entworfene Bild jetzt wiederum einer Verkleinerung bedarf. Sei es nun, daß die Kinder dieſe Aufgabe wirklich leidlich löſen, oder ſei es, daß ſie ſie nicht löſen: in jedem Falle muß der Lehrer ſelbſt Hand anlegen und das angedeutete Terrain richtig auf die Wandtafel vorzeichnen. Indem er dies thut, darf er ſich in Gedanken jetzt ſein Gebiet etwas weiter ſtecken, d. h. wenn die zunächſt ins Auge genommenen angrenzenden Grundſtücke mit dargeſtellt ſind, ſo füge er ſtückweiſe aus der weiteren Umgebung ſo viel hinzu, als die Wandtafel faſſen kann. (Das Ganze kann eine Fläche von etwa 400—600 Schritten im Durchmeſſer ſein.) Dieſes Vorzeichnen darf indeſſen nicht ſtumm geſchehen, vielmehr muß es ſtets mit Fragen abwechſeln und, bevor das Bild gar zu kraus wird, auch mit einer genau rekapitulierenden Examination. Am Schluſſe tritt natürlich wiederum eine Prüfung ein, und erſt wenn dieſe herausſtellt, daß die Schüler das kartographiſche Bild verſtehen, was ſie vor Augen haben, dürfen ſie mit dem Abzeichnen auf ihre Schiefertafel beginnen. Die letzte Probe iſt, wie immer, das ſelbſtändige Zeichnen aus dem Kopfe.

War die Darſtellung der Schulſtube die erſte, die des Schulhauſes mit dem Schulplatze die zweite, ſo würde die des vorhin genannten Terrains die dritte Station im Kartographieren der Heimat ſein. Sind dieſelben gut abſolviert, ſo mag den fähigeren Schülern aufgegeben werden, dieſe drei Karten auch auf Papier (mit dem Lineal) zu entwerfen. Das wäre dann der Anfang zu einem ſelbſtgefertigten Atlas.

3. Der ganze Bezirk.

Von der vorigen Station bis zu dieſer, d. i. von der Darſtellung eines Flächenraums, welcher etwa vier □Minuten, bis zu der eines Bezirks von etwa 1/4 □Meile, iſt ein ziemlicher Sprung. Wie groß er in der That iſt, würde ſich bald zeigen, wenn der Lehrer den Schülern aufgeben wollte, die Bezirkskarte ſelbſtändig zu entwerfen. Die Fähigeren mag er immerhin ſich einmal an dieſer Aufgabe verſuchen laſſen, allein die Hauptarbeit muß er ſelbſt übernehmen, ſchon darum, damit von vornherein ein richtiges Kartenbild angeſchaut und eingeprägt werde.

Das Lehrverfahren beginnt wieder mit einem repetierenden Orientieren an der Wirklichkeit durch Fragen und Antworten. Beim Vorzeichnen an die Wandtafel wird zunächſt auf Berg und Thal keine Rückſicht genommen, ſondern die Fläche als eine Ebene behandelt. Eine Scheidung deſſen, was zur natürlichen und was zur Kulturbeſchaffenheit gehört, iſt jedoch beim erſten Zeichnen nicht thunlich, weil der Vorſtellungsprozeß des Übertragens der Wirklichkeit in ein kartographiſches Bild ſehr erſchwert werden würde, wenn man nicht von vornherein auch Wege, Ortſchaften u. ſ. w.

Digitized by Google

als Orientierungspunkte mit benutzen wollte. Die Bedeutung dieser Orientierungspunkte und -Linien liegt nämlich darin, daß die große Fläche dadurch in kleinere übersichtliche Distrikte zerlegt wird; das „Divide et impera“ gilt auch hier in eminentem Sinne.*) Ohne diese Zerlegung würden die Kinder sich schwer zurechtfinden und beim selbständigen Entwerfen nur ein sehr verrenktes Bild zustande bringen. Da die Schüler in einer früheren Lektion bereits ein Bild von der Figur des Bezirks gewonnen haben, so kann der Lehrer das Vorzeichnen damit beginnen, daß er die Umrisse des Bezirks entwirft, — jedoch in Begleitung von Fragen über Richtung und Größe der Grenzen. Ein sicherer Fortschritt hängt nun davon ab, ob er gute orientierende Punkte und Linien gesucht hat, genauer: ob er einen zweckmäßigen Zerlegungsplan besitzt. Geht etwa ein Bach oder Fluß, oder eine Landstraße, oder eine Eisenbahn in langer Strecke durch den Bezirk, so ist hier die erste Teilungslinie von selbst gegeben: die Landstraße oder der Bach oder was es sei, wird hingezeichnet, und dann hat es das Vorstellen anstatt mit einer großen Fläche mit zwei kleineren Figuren zu thun. Als weitere Teilungslinien bieten sich zunächst dar: Wege und Nebenwege, — Nebenbäche oder Thaleinschnitte, sofern sich solche Linien in der Wirklichkeit vorfinden und zu Teilungslinien sich eignen; die geraderen und breiteren (deutlicheren) verdienen den Vorzug. Sind solche natürliche Hülfslinien, wie Bäche und breitere Wege, nicht oder nicht in ausreichender Zahl vorhanden, so muß man sich auf ideale Hülfslinien beschränken, d. h.: der Lehrer wählt bestimmte Orientierungspunkte (Ortschaften, einzelne Häuser oder Hügelspitzen), bezeichnet dieselben auf seiner Wandtafelkarte und verbindet sie durch Punktierung, so daß hierdurch (und durch die Grenzlinien und Eckpunkte) der Bezirk nach und nach mit einem Netz von 3, 4—5 Dreiecken überspannt wird. (Ein Netz auswerfen heißt: auf den Fang ausgehen; warum hier, wo es sich um Raumvorstellungen handelt, das Netz nicht aus Vierecken, sondern aus Dreiecken bestehen muß, kann bei der Mathematik und Psychologie erfragt werden.) Die Überspannung mit den idealen Hülfslinien darf indessen nur allmählich vorschreiten, sonst verwirren diese Linien mehr als sie aufklären; man begnüge sich zunächst mit drei Dreiecken und sehe dann zu, was weiter nötig ist. Jedes Übermaß von Hülfslinien hindert.

Ist nun dieses erste Bild des Bezirks mit seinen wirklichen oder idealen Hülfslinien wohl verstanden und eingeprägt, so schreitet das Lehrverfahren in der Weise fort, daß man einer der Hülfslinien in der Wirk-

*) Vgl. Herbart, das ABC der Anschauung, Band XI.

lichkeit nachgeht und fragt, welche merkenswerten Punkte auf dieſem Wege (reſp. in ſeiner Nähe) angetroffen werden, und die Entfernungen (in Verhältniszahlen) abſchätzen läßt. Dieſe Stellen werden auf der Karte eingetragen (in geeigneter Weiſe markiert). Hat man ſo alle Hülfs- und Grenzlinien durchgegangen — unter ſteter Repetition und Einprägung des bereits Bezeichneten — ſo wird die Karte ſchon mit einer ziemlichen Zahl von Zeichen (für Orte, Einzelgebäude, Stege, Teiche ꝛc.) bedeckt ſein. Iſt auch dieſes Bild ſicher eingeprägt, ſo können die idealen (punktierten) Hülfslinien allmählich verſchwinden, und der Unterricht darf wieder einen Schritt weiter rücken. Jetzt müſſen nämlich noch die einzelnen Teildiſtrikte (Dreiecke) vorgenommen, und innerhalb derſelben die merkenswerten Stellen aufgeſucht und dieſe ebenfalls nach gehöriger Abſchätzung ihrer Richtung und Entfernung von bereits bekannten Punkten verzeichnet werden. Schließlich ſind die Wege und Bäche, ſofern ſie noch nicht vorgekommen wareu, einzutragen. Damit wäre dann die planimetriſche Karte fertig (die 4. Karte).

B. Die Erhebungen des Bodens.

Es würde nun noch die Aufgabe ſein, die ſtereometriſche Geſtalt des Bodens — falls derſelbe gebirgig iſt — auf der Karte darzuſtellen. Irre ich nicht, ſo wird der geographiſche Schulunterricht durchweg keiner Lektion weniger gerecht, als gerade dieſer. Und doch iſt es etwas ſo Schönes um ein geſchärftes Auge für die orographiſchen Verhältniſſe! Es hat freilich eine Zeit gegeben — wie aus der Geſchichte der Malerei zu erſehen — wo man gar keine Gebirgslandſchaften malte, weil der damalige Geſchmack ſie nicht für ſchön hielt; eine holländiſche Viehtrift, ein Sumpf u. dgl., das waren allein würdige Gegenſtände für den Pinſel. Das äſthetiſche Urteil iſt ſeitdem ein anderes geworden, man iſt im Gegenteil jetzt in Gebirgsbilder verliebt, und dieſe Vorliebe hat in der That guten Grund. Der Laſtträger, welcher mit ſeiner Bürde den Berg hinan keucht, mag freilich von dem Reiz einer Gebirgsgegend nicht viel ſehen. Nichtsdeſtoweniger iſt dieſer Reiz da. Die Freude daran iſt umſonſt zu haben; warum ſollte daher die Schule, ſoviel an ihr iſt, nicht verſuchen, ihren Schülern das Auge dafür zu öffnen. Durch emphatiſche Beſchreibungen von Alpenlandſchaften läßt ſich aber nichts für dieſen Zweck gewinnen, wenn die Grundlage des Verſtändniſſes, die Übung der unmittelbaren Anſchauung, fehlt. Zu dieſer Übung ſoll auch der geographiſche Unterricht ſeine Hülfsdienſte leiſten; denn wenn es auch nur orographiſche en gros-Formen ſind, mit denen er es zu thun hat, ſo bilden ſie doch für jede weitergehende Betrachtung die notwendigen Elemente. —

Die Beſchäftigung mit den orographiſchen Bodenverhältniſſen hat in-

deſſen noch andere als äſthetiſche Zwecke. Bekanntlich greifen die Unterſchiede von Gebirgsland und Ebene ſehr ſtark in das ſociale Leben ein. Wie iſt der Erwerb, die Lebensweiſe, ſelbſt das Naturell der Gebirgsbewohner ſo vielfach anders und zwar notwendig anders, als bei den Bewohnern der Ebenen. (Ein Schriftſteller drückt einen dieſer Unterſchiede einmal ſehr draſtiſch aus, indem er ſagt: „Wie geht doch in den Ebenen alles ſo langſam vorwärts — die Menſchen, die Tiere, die Gewäſſer, ſelbſt — — die Zeit!") Wer daher das menſchliche Leben verſtehen will, kann nicht umhin, auch nach der orographiſchen Bodenbeſchaffenheit zu fragen. Sodann haben dieſe Bodenverhältniſſe noch ſpecielle techniſche Bedeutung: für die Landwirtſchaft, für viele Gewerbe, für den Verkehr und für das Kriegsweſen. Es liegt demnach auf der Hand, daß die orographiſchen Lektionen eins der weſentlichen und gewichtigſten Stücke der elementaren geographiſchen Bildung ausmachen.

In der 3. Lektion war bereits von der ſtereometriſchen Bodengeſtalt die Rede; in der Folge wird noch häufig die Betrachtung ſich darauf zu richten haben; im vorliegenden Falle handelt es ſich um das kartographiſche Zeichnen dieſer Formen.

Was nun das Lehrverfahren für dieſes Zeichnenlernen betrifft, ſo laſſen ſich, weil die orographiſchen Verhältniſſe in jeder Gegend beſondere ſind, darüber keine ins einzelne gehende Vorſchläge geben. Ich muß mich auf folgendes beſchränken:

Zunächſt nehme der Lehrer die früher bereits betrachteten Höhen (Thäler und Ebenen) nochmals vor, laſſe ſich angeben, wie vom Fuße an bis zum Gipfel die Steigung iſt, ob und wo ſteil, oder weniger ſteil, ob in Abſätzen, oder allmählich; — (auf höherer Stufe darf auch vom Steigungswinkel die Rede ſein); — wie der Gipfel geformt iſt, ob ſpitz, oder abgerundet, oder eben, oder rückenartig geſtreckt u. ſ. w.; — wo Klippen zum Vorſchein kommen; ob und wo der Boden für kräftigen Baumwuchs begabt iſt; — ob waſſerreich, oder waſſerarm; — ob vulkaniſch geartet — u. ſ. w. (Die Hauptſache iſt hier freilich die Form der Höhen; doch kann, ſchon um der Belebung willen, auch der Blick zuweilen auf andere Arten der Beſchaffenheit hingelenkt werden.)

Sodann werde den Schülern anſchaulich erklärt, daß man auf den Karten das Anſteigen des Bodens durch Striche (Schraffierung) bezeichnet. Je dichter die Striche zuſammengedrängt ſind, deſto ſteiler iſt die Abdachung; je weiter ſie auseinanderſtehen, deſto ſanfter iſt die Steigung. Durch die Länge der Striche wird die Länge der Strecke angedeutet, welche dieſelbe Steigung hat; ſo oft die Linien abbrechen, ſo oft hat der Berg Abſätze. Dieſe verſchiedenen Schraffierungsformen muß nun der Lehrer

nebeneinander an eine Wandtafel zeichnen und ihre Bedeutung einprägen laſſen. Dann zeichne er verſchiedene Bergformen vollſtändig hin und mache die Probe, ob die Schüler dieſe Schriftſprache leſen können. Dabei darf nicht vergeſſen werden, auch zu fragen, nach welcher Himmelsgegend dieſe und jene Stelle der Abdachung liegt. Fällt die Prüfung gut aus, ſo mache er nun die Schlußprobe d. i. die Anwendung auf die Höhen des Bezirks an der früher gezeichneten Karte auf der Wandtafel. Er nehme nun beſtimmte Stellen des Bezirks und laſſe von den Schülern diktieren, wie er dort ſchraffieren ſoll. Machen ſie Fehler, ſo muß er ſelbſtverſtändlich korrigieren und das Richtige hinzeichnen. Auf dieſem Wege bringe er nach und nach die Hauptſache der orographiſchen Verhältniſſe zur Darſtellung. Für die Deutlichkeit der Zeichnung würde es ſich freilich empfehlen, nicht die alte Karte zu wählen, ſondern eine neue und zwar eine hydrographiſche zu entwerfen und auf dieſer die Schraffierung anzubringen; die Schüler würden ſich jedoch auf dieſer hydrographiſchen Karte nicht ſchnell zurechtfinden, darum iſt es beſſer, die frühere Karte zu benutzen. Hernach wird dann den Kindern die Aufgabe zu ſtellen ſein, ſelbſt eine hydrographiſch-orographiſche Karte des Bezirks zu entwerfen, — erſt durch Abzeichnen von der Wandtafel, dann ſelbſtändig. Endlich zeichnen die Fähigeren ſie auch auf Papier, und dies wäre dann das 5. Blatt in ihrem Atlas.

Dieſem zur Seite würde ſchließlich noch ein ſechſtes Blatt gezeichnet werden müſſen, welches die landwirtſchaftlichen Kulturveränderungen zur Anſchauung brächte: die Wälder, Weiden, Wieſen, Äcker, Gärten u. ſ. w., etwa ſo, daß man die Waldſtrecken weiß läßt, dagegen die Weiden und Wieſen einfach, die Äcker zweifach und die Gärten dreifach ſchattiert.

II. Die Ferne oder die weite Welt.

A. Die Lektionen für die Mittelſtufe reſp. für die II. Klaſſe einer vierklaſſigen Schule.

6. Lektion: Die Erdoberfläche als Ganzes oder die Erdkugel: die Erdteile und Hauptmeere.

7. Lektion: Europa: die Länder, einige Meeresteile, etliche Flüſſe und die Hauptſtädte.

8. Lektion: Bibliſche Geographie: Vorderaſien, Ägypten, die Balkanhalbinſel — Paläſtina. .

Indem der Unterricht von der Heimat zum Globus u. ſ. w. übergeht, muß das geographiſche Vorſtellen einen großen Sprung machen. Dort baſierte das Lernen auf der unmittelbaren Anſchauung und ſchloß damit, die Wirklichkeit in das kartographiſche Bild zu überſetzen; hier muß der Unterricht vom Bilde ausgehen, um durch dieſes und die mündliche Beſchreibung eine Vorſtellung von der Wirklichkeit zu gewinnen. Das Gelingen dieſer neuen Aufgabe wird hauptſächlich davon abhängen, ob der Anſchauungsunterricht ſeine Aufgabe gelöſt hat, d. h. ob ein gutes Maß geographiſcher Vorſtellungen und geographiſcher Sprachkraft gewonnen und das Zeichnen und Leſen der Kartenbilder recht geübt iſt.

Der eigentliche Bildungsgewinn, welchen die Geographie leiſten kann, wird übrigens für die Volksſchule zumeiſt in den Grenzen der Heimatskunde zu ſuchen ſein, nicht in den darüber hinausliegenden Lektionen. Ich meine das ſo: Die eigentümliche Bedeutung der Geographie ſteckt darin, daß ſie erkennen lehrt, wie die Beſchaffenheit eines Landes mit der Natur des Landes zuſammenhängt, und wie beides wieder auf das Leben der Bewohner einwirkt. Da nun in der Elementarſchule die Zeit fehlt, und von der Natur und von den Bewohnern fremder Gegenden mehr als einige dürftige Notizen zu geben, und ſelbſt die Bodenbeſchaffenheit dieſer Gegenden nicht genügend bekannt werden kann: ſo fehlen eben faſt alle Elemente, aus welchen der Bildungsgewinn ſich konſtituieren muß. Aus nichts läßt ſich nichts machen. Somit bleibt für den geographiſchen Unterricht, der über die Heimatskunde hinausgeht, in der Volksſchule nur der magere Zweck, die Kinder in den andern Erdteilen und Gegenden ein wenig ſpazieren zu führen, und zwar NB. nicht in der Wirklichkeit, ſondern auf dem kartographierten Papier. Wenn dieſes Spazierenführen nicht mit mehr als Eiſenbahnſchnelle vor ſich ginge und auf etwas mehr als auf die Lage, Form und ungefähre Größe der fremden Gegenden achten dürfte, ſo würde wohl über die hydro- und orographiſche Kulturbeſchaffenheit ihres Bodens, über ihre Natur und ihre Bewohner die eine oder andere Notiz mit heimgebracht werden können, die ein denkender Geiſt nicht unbenutzt in ſeinem Kopfe liegen zu laſſen brauchte. Allein, es fehlt, wie geſagt, ſchon die Zeit, um von den fremden Ländern Europas mehr als die Lage, Form und Größe zu merken; überdies können die fremden Erdteile faſt nur aus der Vogelſchau, d. h. bloß als Erdteile, betrachtet werden.

Selbſt im Vaterlande, bei den Landſchaften Deutſchlands, wird das, was über die Konfiguration des Bodens hinausgeht, meiſt nur in loſen und mageren Notizen beſtehen können. Beſehen wir aber die Sachlage an einem Beiſpiele. Setzen wir, bei Baden werde z. B. den Schülern

gesagt, im östlichen Teile des Landes liege ein Gebirge, der Schwarzwald. Es fragt sich nun, was sie mit dieser Notiz anfangen können, genauer: ob zwischen ihr und dem bereits Gelernten oder zufällig Erfahrenen ein logischer Zusammenhang herzustellen ist. Ein solcher liegt in diesem Falle allerdings vor, nämlich zwischen diesem Gebirge und dem Rheinstrom, vorausgesetzt, daß die Schüler aus der Heimatkunde wissen oder daß ihnen jetzt gesagt wird, die fließenden Gewässer empfingen ihre Nahrung vorzugsweise *aus den Gebirgen*; wo daher ein großer Fluß wäre, da müßten auch irgendwo Gebirge sein, die ihm in Bächlein, Bächen und Nebenflüssen beständig Wasser zusendeten; zu diesen Gebirgen gehöre beim Rheinstrom eben auch der Schwarzwald. So wäre allerdings die Vorstellung „Schwarzwaldgebirge" nicht mehr isoliert; durch das Kausalitätsverhältnis zwischen Gebirgen und Strömen ist zwischen jener Vorstellung und der vom Rhein ein logischer Zusammenhang hergestellt. Die Voraussetzung war aber, daß einerseits der Rhein ihnen bekannt war und andrerseits jenes Kausalitätsverhältnis ihnen verdeutlicht werden konnte. Sind nun noch weitere Beziehungen aufzufinden? Vielleicht erinnert der Lehrer, weil es in seinem Lehrbuche steht, an die sog. schwarzwälder *Uhren*. Dies ist vorab wieder eine lose Notiz, und es läßt sich auf den ersten Blick auch kein logisches Verhältnis zwischen diesem Landesprodukt und dem Landesgebirge erkennen. Dennoch besteht ein solches. Haben nämlich die Kinder in der Heimatskunde gehört oder besser wirklich angeschaut, daß die Bodenbeschaffenheit auf den Erwerb der Bewohner mit einwirkt, daß z. B. die Bewohner fruchtbarer Ebenen sich am besten und am meisten durch Landwirtschaft oder Viehzucht ernähren, während die Gebirgsbewohner meist noch andere Erwerbsquellen, und zwar industrielle, suchen müssen, so lassen sich mit Hülfe dieser Erkenntnis die Vorstellungen „Schwarzwald" und „Uhren" allerdings logisch aneinander hängen. Indessen dieses *bestimmte* Gebirge und dieses *bestimmte* Produkt stehen nicht in einem ursächlichen Zusammenhange, sondern nur Gebirgsland und Industrie überhaupt; jener einzelne Fall ist eben nur ein einzelnes Beispiel einer allgemeinen Regel. Daß einige Schwarzwaldbewohner just auf die Fabrikation der Uhren geraten sind, beruht auf dem sog. Zufall, d. h. auf einem uns unbekanntem Grunde, und nur der Umstand, daß es hölzerne und nicht metallene Uhren sind, läßt sich noch erklären. Von diesem letzteren Umstande abgesehen, ist demnach der logische Zusammenhang der beiden vorliegenden Vorstellungen kein unmittelbarer, kein direkter; allein es ist doch Zusammenhang da. Somit brauchen allerdings *diese* Notizen nicht lose nebeneinander zu stehen; es ließ sich ihnen ein Bildungswert geben, aber nur unter der Voraussetzung, daß einerseits jener allgemeine Zusammenhang zwischen der

Bodenbeſchaffenheit eines Landes und den Erwerbszweigen der Bewohner den Kindern bereits bekannt war oder jetzt klar gemacht werden konnte, und andrerſeits die Notiz von den ſchwarzwälder Uhren ihnen kein bloßer Name war. — Vielleicht läßt ſich zwiſchen der Vorſtellung „Schwarzwald“ und andern bereits bekannten Vorſtellungen ſogar noch ein drittes Band knüpfen. Hier am Niederrhein ſind die Wälder, zumal die Hochwälder, rar; das Bauholz muß deshalb aus andern Gegenden bezogen werden. Das wiſſen die Kinder aus der Heimatskunde; ſie wiſſen vielleicht auch, oder können es wiſſen, daß es in Flößen den Rhein herunterkommt. Sagt man ihnen jetzt, daß der Schwarzwald von ſeinen vielen dunklen Tannen ſeinen Namen hat, daß das am Niederrhein gebrauchte Tannenholz eben zumeiſt von dort herſtammt, ſo iſt zwiſchen der neugelernten Vorſtellung „Schwarzwald“ und mehreren aus der Heimat bekannten Vorſtellungen wiederum eine logiſche Verbindung hergeſtellt, und als Zugabe auch noch der Name des Gebirges erklärt, d. h. auch zwiſchen dem Namen und der Sache ein logiſches Band gegeben.

Das vorſtehende Beiſpiel aus einer oberrheiniſchen Landſchaft wird zeigen können, daß manche, ſcheinbar loſe Notizen dennoch ſich mit anderem Wiſſensmaterial in gute Verbindung ſetzen laſſen, wenn man die Sache gut überlegt. Daneben aber möge dieſes Beiſpiel auch darthun, was eben *erforderlich* iſt, wenn das geographiſche Lehrmaterial mehr als ein Notizenhaufen ſein, wenn es einen wirklichen Bildungsgewinn bringen ſoll. Der Leſer wolle nun ſelbſt einmal unterſuchen, was mit den *gangbaren geographiſchen Namen* von Nebenflüſſen, Bergen, Provinzen, landwirtlichen Kreiſen, Produkten, Städten, ſog. Sehenswürdigkeiten ꝛc. anzufangen iſt, um der bezeichneten Forderung gerecht zu werden. *Nach meinem Dafürhalten läßt ſich in dieſes Chaos nicht viel Ordnung bringen, oder es muß eine ganz andere Auswahl der Notizen getroffen werden.* Bevor daher eine geiſtig wertvollere Zuſammenſtellung ſolcher Notizen ſich darbietet, gilt mir als Ziel des geographiſchen Unterrichts, wo er über die Heimatskunde hinausgeht, und mit der *Karte* ſich beſchäftigt, faſt ausſchließlich die *Orientierung* d. h. Kenntnis von Lage, Form und Größe der Erdteile auf dem Globus, der Länder in Europa, und der Landſchaften in Deutſchland. (Unter „Größe“ ſoll hier nicht die wirkliche Größe in beſtimmten Zahlen verſtanden ſein, ſondern die gegen einander gemeſſene Größe der Kartenbilder, ſo daß die Kinder z. B. wiſſen: Afrika iſt größer als Europa, aber kleiner als Aſien u. ſ. w.) Wenn nun bei mir außerdem doch in der Oberklaſſe noch etliche Namen von Hauptflüſſen, Gebirgen und Städten vorkommen, ſo ſollen dieſelben einerſeits wieder der Orientierung dienen,

— indem die Figur des Landes dadurch in kleinere Teile zerlegt und deshalb genauer aufgefaßt wird — und zum andern ein wenig dazu beitragen, damit die Kinder auf dem Schauplatz, den die geſchichtliche und andere Lektüre vorführt, ſich in etwa zurechtzufinden vermögen. Jene Namen müſſen daher in möglichſter Rückſicht auf dieſe Lektüre ausgewählt werden. Ein ganz genauer Anſchluß der Geographie an die Geſchichte iſt in der Volksſchule nicht thunlich; er würde die Zeit und das Gedächtnis der Schüler über Gebühr in Anſpruch nehmen. Was außer jenen Orientierungsnotizen noch nötig iſt, werde bei der betreffenden Lektüre nebenbei gezeigt. Wenn die Kinder wiſſen, daß z. B. Eisleben, Erfurt, Wittenberg in der Provinz Sachſen, Worms in Rheinheſſen, daß Leipzig im Königreich Sachſen, belle Alliance in Belgien, — daß Düppel in Schleswig und Königgrätz in Böhmen zu ſuchen ſind u. ſ. w., ſo reicht dies für ihr Verſtändnis des Geſchichtsſchauplatzes vollkommen aus.

Der Leſer ſieht hieraus, daß ich allerdings eine Beziehung des geographiſchen Unterrichts zur Geſchichte hergeſtellt ſehen möchte, aber einen beſonderen Bildungsgewinn mir nicht davon verſpreche. Was gewonnen wird, iſt lediglich ein kleiner Vorteil für das Verſtändnis der Geſchichte. Das iſt nun freilich wichtig genug, um es nicht unberückſichtigt zu laſſen, allein man muß auch eben nicht mehr erwarten.

Aber nach einer andern Seite hin kann doch auch in der Volksſchule auf dem Boden der Geographie ein namhafter Bildungsertrag erzielt werden, ich meine für das Verſtändnis des menſchlichen Lebens in Erwerb, Handel, Sitte u. ſ. w., weil dieſe Seiten des menſchlichen Daſeins weſentlich durch die Beſchaffenheit und die Natur des Landes mit beſtimmt ſind. Indem die Kinder gelernt haben, wie in ihrer Heimat ſich der Leute Erwerb, und ihre Lebensweiſe geſtaltet hat, wird dieſes Gelernte erſt recht fruchtbar werden, wenn nun das Leſebuch paſſende differente Seitenſtücke dazu liefert. Es würden dieſer Seitenſtücke etwa ſieben ſein können: erſtens eine Beſchreibung eines Fleckchen Landes nach ſeiner Beſchaffenheit, Natur und Einwohnerſchaft in der heißen Zone und zwar einmal bei einem civiliſierten und dann bei einem unciviliſierten Volke, zweitens zwei ſolcher Beſchreibungen aus einer kälteren Gegend; drittens zwei ſolcher Beſchreibungen aus der Vergangenheit, wozu einerſeits etwa das deutſche Mittelalter und andererſeits das Volk Iſrael (zur Zeit Davids) die paſſendſten Beiſpiele abgeben möchten. Endlich, wenn der Heimatbezirk ein Bild des ländlichen Lebens zeigt, ſo müßte zur Ergänzung das Leſebuch auch die Beſchreibung einer Stadt und ihres Lebens bieten, und umgekehrt. So wären dann alle wichtigeren Gegenſätze vertreten: die drei

Zonen, Civiliſation und Naturzuſtand, Gegenwart und Vergangenheit, Stadt und Land. Es ſoll natürlich hiermit nicht geſagt ſein, daß das Leſebuch nicht auch noch Beſchreibungen von Land und Leuten dieſes und jenes andern merkenswerten Landſtriches, oder Lebensbilder aus andern Zeiten enthalten dürfte; im Gegenteil, derartige Darſtellungen gehören mir zum ſchätzbarſten Material eines Leſebuches: allein jene Leſeſtücke müſſen dieſen *vorausgehen* und überdies in aller Form *als Lernſtücke* behandelt werden. Zu dieſer Behandlung gehört nun nicht bloß ein ſorgſames Leſen und Einprägen, ſondern vor allem ein gründliches *Vergleichen* der geographiſchen und naturkundlichen Daten nach ihrer Einwirkung auf das Leben der Bewohner. Was ſich hieraus an Verſtändnis des Kosmos und des menſchlichen Lebens abſetzt: *das iſt in meinen Augen der eigentliche Gewinn des geographiſchen Unterrichts*, der Gewinn, um deswillen dieſer Unterricht ein *bildender* heißen und demgemäß auf dem Lehrplan einer Schule ſtehen kann. Soll dieſer Ertrag wirklich erzielt werden, ſo muß freilich die Heimat eine vielſeitigere Betrachtung erfahren, als ihr bisher zu teil wurde, dagegen von dem landläufigen geographiſchen Material ein gut Teil als unnützer Ballaſt über Bord wandern, und endlich müſſen die vergleichenden Beſchreibungen einen ſolchen Zuſchnitt empfangen, daß die Parallelen ſchnell und deutlich ins Auge fallen.

Es wäre wohl der Mühe wert, daß viele Kräfte ſich rührten, um ein recht brauchbares Lehrmaterial darzubieten: denn in der That handelt es ſich um nichts weniger als um die Erwerbung eines wirklich *neuen Bildungsmittels* für die Schulen. Der Name desſelben hat freilich lange genug auf den Lehrplänen geſtanden, aber was unter dieſem Namen geboten wurde, war faſt nur *Schale*, der *Kern* blieb weit genug dahinten. Die moderne Pädagogik hat im geographiſchen Unterricht noch wenig bekundet, daß ſie eine fortgeſchrittene ſei.

Zu den Lektionen 6—8 ſei noch inſonderheit bemerkt:

Nr. 6. Hier ſind zu lernen die fünf Erdteile und — mit Einſchluß des mittelländiſchen Meeres — ſechs Hauptmeere. Das Zeigen derſelben muß aber auf einem *Globus* geſchehen, nicht auf Wandkarten. Iſt der Lehrer nicht imſtande, einen Globus für die Schule anſchaffen zu können, ſo verfertige er ſelbſt einen ſolchen — ſei es auch in noch ſo rohen Formen — aus Pappdeckel. Erſt wenn die Kinder auf dem Globus über Lage, Form und Größe der Kontinente und Meere genau orientiert ſind, darf zur Wandkarte gegriffen werden. Auch zeichne der Lehrer ſelbſt erſt die Erdteile und Meere auf die Wandtafel und zwar alle auf *eine Fläche nebeneinander*, bevor die Planiglobienkarte vorgenommen wird.

Digitized by Google

Bezüglich der Figur der Kontinente und Meere begnüge er ſich ja nicht damit, dem Auge des Schülers ohne weiteres die Auffaſſung zu überlaſſen, ſondern ſuche die Form thunlichſt zu zerlegen und zu fixieren; auch laſſe man die Größe nach dem Augenmaß vergleichen. Z. B.: Nach welcher Richtung (von welcher Ecke zu welcher anderen) hat Afrika die größte Ausdehnung? nach welchen Richtungen iſt die Ausdehnung geringer? u. ſ. w. Welcher Erdteil hat ungefähr die Geſtalt eines Dreiecks? welcher Teil Afrikas ſtellt dieſe Form noch genauer dar? — Welche Teile von Amerika haben ebenfalls ungefähr die Geſtalt eines Dreiecks? u. ſ. w.

In Summa muß die Lektion etwa folgende Fragen beantworten lehren: — — —

B. Die geographiſchen Lektionen für die Oberklaſſe.

1. Lektion: Wiederholung der Heimatsgeographie —
   a) nach beſtimmten Repetitionsfragen — mündlich und ſchriftlich;
   b) durch Zeichnen aus dem Gedächtnis;
   c) ſchriftlich in Form eines ausführlichen Aufſatzes.
2. Lektion: Wiederholung der Lektionen 6 und 7 — mit einigen wenigen Ergänzungen.
3. Lektion: Wiederholung der Lektion 8 — mit Vervollſtändigung der Geographie von Paläſtina.
4. Lektion: Deutſchland — der norddeutſche Bund*) — Preußen. (Nur das Allernotwendigſte.)
5. Lektion: Das Flußgebiet des Rheins. (Genauer, beſonders in hydrographiſcher und orographiſcher Hinſicht.)
6. Lektion: Die Rheinprovinz — der Regierungsbezirk Düſſeldorf. (Anſchluß an die Heimat.)

*) Vgl. das Vorwort.

Vorschläge und Ratschläge

aus der Schularbeit.

---

1. Aus dem Rechenunterricht.
2. Für den Zeichenunterricht.

Wie lassen sich die Vorteile des Abteilungs-Unterrichts mit denen des Einzel-Unterrichts verbinden — zunächst im Rechnen?

a) Vergleichung dieser Vorteile. Bei unsern Altvordern, wenigstens in hiesigen Landen, war der Abteilungs- oder Klassen-Unterricht nur in einigen Fächern üblich, in andern Fächern aber wurde der Einzel- oder Individualunterricht beharrlich festgehalten. Unter „Altvordern" meine ich hier die Lehrer in der Zeit vor Errichtung der Seminarien. Referent hat ihrer noch mehrere gekannt, die sich die von den letzteren aufgebrachten Neuerungen in dem bezeichneten Stücke nicht nahe kommen ließen. Beim ersten Leseunterricht z. B. wurde nicht die ganze Abteilung der ABC-Schützen vorgenommen, sondern jeder Schüler gesondert; ebenso beim Überhören des Gelernten aus dem Katechismus und der Bibel; vor allem aber auch im Rechnen, namentlich auf der Oberstufe. Wie weit ehedem der Individual-Unterricht in den übrigen Disciplinen herrschte, ist mir aus eigener Anschauung nicht bekannt. Ich möchte mir gern etwas darüber erzählen lassen, besonders auch darüber die Meinung eines Kundigen hören, welches der geschichtliche Grund ist, daß der Einzelunterricht eher als der Abteilungsunterricht üblich war, und ob auch die Alten schon aus bewußten pädagogischen Gründen jene Weise wählten und festhielten.

Später, als durch die Seminaristen die neue Weise des Abteilungsunterrichts vordrang, mußten sich die Alten mit ihnen auseinandersetzen. Bei diesen Verhandlungen war bald klar gestellt, daß jeder dieser Wege eigentümliche Vorteile und eigentümliche Mängel hat. Der Einzelunterricht nimmt des Lehrers Zeit sehr in Anspruch: was im andern Falle einer ganzen Abteilung gezeigt oder erklärt wird, muß dort jedem Einzelnen gezeigt und erklärt werden; so weit ist also der Einzelunterricht zeitraubend, der Abteilungsunterricht zeitsparend. Weil nun dort häufig die Zeit nicht ausreicht und die Arbeit drängt, so ist weiter zu befürchten, daß das Zeigen und Erklären zu eilig und darum nicht gründlich genug geschehe. Ferner muß es nach jener Weise häufig vorkommen, daß ein Kind vor

einer Aufgabe feſtſitzt, der Lehrer aber nicht ſofort helfen kann: da iſt das Kind auf Nichtsthun angewieſen und ſomit für allerlei Störungen die Thür geöffnet. Dieſe Nachteile weiß der Abteilungsunterricht zu vermeiden: er ſpart Zeit, kann gründlich verfahren und iſt der Disciplin günſtig.

Der Einzelunterricht bietet dagegen ebenfalls namhafte Vorteile, welche der Privatunterricht vor dem Schulunterricht voraushaben kann, und noch einige mehr, in der Privatunterweiſung — ich meine die, wo der Lehrer überhaupt nur einen Schüler oder etwa ihrer zwei bis drei von verſchiedenen Altersſtufen vor ſich hat, kann er dem Einzelnen die Lektionen und Aufgaben genau ſo zumeſſen, wie ſie ſeiner Bildungsſtufe in dem betreffenden Gegenſtande angemeſſen ſind; er vermag ſofort zu erkennen, wo etwas nicht recht gefaßt oder nicht genug geübt iſt, und kann nun ſorgen, daß die Lücke ausgefüllt wird: kurz, bei dieſem Wege iſt ein regelrechtes und ſicheres Fortſchreiten möglich. Ähnlich, nur durch Zeitmangel beſchränkt, ſteht es mit dem Einzelunterricht in der öffentlichen Schule. Beim Abteilungsunterricht dagegen, wo der Lehrer neben den mittelmäßig begabten Köpfen auch ſchwache und ſehr begabte vor ſich ſieht, wo ferner durch den verſchiedenen Fleiß und unregelmäßigen Schulbeſuch neue Verſchiedenheiten hineinſpielen, muß er ſich hauptſächlich nach einer gewiſſen Mittelſchicht richten, wobei die Beſſern wie die Schwächern leichtlich zu kurz kommen: jene werden in ihrem Fortſchreiten aufgehalten und daher im Streben gelähmt; dieſe lernen nur oberflächlich oder bleiben in Lücken ſtecken und erlahmen, weil ihr Können dem Sollen nicht gewachſen iſt. Ferner läßt ſich beim Einzelunterricht die Individualität des Schülers, auch hinſichtlich der beſondern Begabung und Neigung für einzelne Lehrfächer, beſſer berückſichtigen, weil jeder Schüler in jedem Gegenſtande geſondert fortſchreiten, ja eilen und laufen kann, wie es ihm beliebt; und wenn er dabei z. B. im Schreiben oder im Zeichnen ein Stümper bleibt, weil dafür die Gabe fehlt, ſo hindert ihn das nicht, im Rechnen oder in einem andern Stücke alle ſeine Mitſchüler zu überflügeln. Das läßt ſich beim Abteilungsunterricht wohl ebenfalls in gewiſſem Maße erſtreben, aber nicht in gleichem Maße erreichen; denn wenn auch die Abteilungen je nach den verſchiedenen Fächern verſchieden gebildet werden, ſo übt der Unterricht, welcher ſich nach der Mittelſchicht richten muß, doch auf die Fähigern und Eifrigen wie auf die Schwächern einen leicht ſpürbaren Druck aus. Kurz: der Einzelunterricht hat den Vorzug, der Individualität des Kindes in jedem Betracht mehr gerecht werden zu können, ſo weit der Zeitmangel nicht im Wege ſteht. Die bedeutendſte individuelle Kraft iſt aber die Luſt und Liebe zur Sache, welcher in der Regel

auch eine bevorzugte Befähigung zur Seite steht. Indem nun diese mächtige ethische Kraft nicht bloß frei gemacht, sondern gepflegt, und bis zum Eifer angespornt wird, hat der Lehrer einen Helfer gewonnen, den keine didaktische Kunst und kein Lehrmittel zu ersetzen vermag, ja der mächtig genug ist, mitunter alle entgegenstehenden Hindernisse z. B. die etwa mangelhafte Lehrgabe des Lehrers, mangelhafte oder beschränkte Unterrichtsmittel, unregelmäßigen Schulbesuch, oder was sonst im Wege stehen mag, vollständig zu überwinden. Die Schulgeschichte bietet dafür Beispiele in Fülle, und zwar nicht bloß bei begabten Schülern, sondern auch bei schwachen und sehr dürftig ausgerüsteten. In einem „Rettungshause", das etwa 40 Kinder hat, und wo durch den unregelmäßigen Eintritt derselben ohnehin nur Einzelunterricht möglich ist, habe ich Schüler getroffen, die beim Eintritt in ihrem 12. Jahre keinen Buchstaben kannten, überdies leiblich und geistig so verkommen waren, wie es nur möglich ist, aber mit 14 Jahren in jedem Gegenstande Leistungen zeigten, die sich mit den höchsten der besten öffentlichen Volksschulen messen konnten. Eine gewisse Begabung war allerdings vorhanden, jedoch keine hervorragende. Ähnliches habe ich an solchen gesehen, die in den Schulen und im Konfirmandenunterricht als blödsinnig gegolten hatten; hier fielen natürlich die Leistungen als solche nicht so in die Augen, sondern in ihrem Verhältnis zum geringen Maß der Begabung und zu den geringen Erfolgen im öffentlichen Schulunterricht.

Es ist nicht meine Absicht, eine Vergleichung des Einzel- und des Abteilungsunterrichts in der öffentlichen Schule nach allen Seiten erschöpfend durchzuführen. Hier kam es mir nur darauf an, die Sache so weit ins Klare zu stellen, um erkennen zu lassen, daß der Individualunterricht nicht minder wie der Massenunterricht seine eigentümlichen Vorteile besitzt und darum auch ein Recht hat, neben diesem nach Möglichkeit berücksichtigt zu werden. Es fragt sich nur, wie dies thunlich ist, oder mit andern Worten: wie die besondern Vorzüge des einen und des andern Verfahrens verbunden werden können.

Diese Frage erfordert neben einer allgemeinen Antwort auch eine Reihe besonderer für die einzelnen Fächer. Hier liegt also Stoff für ein Dutzend Aufsätze vor. Wir wählen einen Gegenstand heraus, das Rechnen, und zwar auf der Oberstufe. Möchten andere bald Vorschläge und Ratschläge für andere Fächer mitteilen. Meine Vorschläge folgen schlichtweg dem Verfahren, was ich selbst seit ca. 18 Jahren eingehalten habe und zwar früher in einer einklassigen Schule, später in einer mehrklassigen.

b) Der Abteilungsunterricht — neben dem Einzelunterricht. Angenommen, die Oberklaſſe oder Oberabteilung habe wöchentlich fünf Stunden Rechenunterricht. Von dieſer Zeit werden etwa drei Stunden dem Abteilungsverfahren gewidmet, die andern dem Einzelrechnen. (Siehe die Überſicht der Rechenübungen am Schluſſe dieſes Artikels.)

Ferner ſoll angenommen ſein, die Oberſtufe, mit deren Abteilungen wir uns hier beſchäftigen wollen, habe es ſtets nur mit eingekleideten Aufgaben zu thun, wo die Hauptſchwierigkeit darin liegt, die ſachlichen Verhältniſſe zu verſtehen. Auf den unteren Stufen, wo es ſich hauptſächlich noch darum handelt, die Zahlenoperationen einzuüben, kann die hier zu beſchreibende Manier nicht, oder wenigſtens nicht ſo, befolgt werden. Dort dürfte auch aus andern Gründen noch vorwiegend oder ausſchließlich der geſchloſſene Abteilungsunterricht am Platze ſein.

Die erſten beiden Abteilungslektionen der Woche befaſſen ſich, äußerlich angeſehen, lediglich mit Kopfrechnen, aber jede Lektion hat einen beſondern Zweck. Die eine will eine Übung im ſchnellen und ſichern Kopfrechnen ſein, die andere dagegen ſoll in das Verſtändnis der ſachlichen Verhältniſſe einführen; dort ſind die Zahlen das Hauptarbeitsmaterial, hier die Sachen. Dort kommen ebenfalls eingekleidete Aufgaben vor, allein die Zahlen ſpielen doch die Hauptrolle, weil der Zweck eben die Zahlenüberſicht iſt. Hier dagegen, wo gelernt werden ſoll, eingekleidete Aufgaben zu verſtehen oder Einſicht in die ſachlichen Verhältniſſe zu gewinnen, bilden dieſe Verhältniſſe das eigentliche Arbeitsmaterial, natürlich ſo, daß ſie mit Zahlen verbunden werden, daß eben an ihnen gerechnet wird.

In der dritten Rechenſtunde, welche noch für den Abteilungsunterricht verwendet werden ſoll, tritt eine Übung mit auf, die meines Wiſſens in nicht vielen Schulen üblich iſt: die Übung im Leſen der eingekleideten Rechenaufgaben. Es unterliegt keinem Zweifel, daß dieſes Leſen, weil es an einem beſondern Stoffe geſchieht, auch ſeine eigentümlichen Schwierigkeiten hat, beſonders bei komplizierten Aufgaben, indem ja jeder weiß, daß in einem Buche (z. B. in der bibliſchen Geſchichte) von den Kindern geläufig geleſen wird, während in einem andern, wo der Stoff und die Redeformen ihnen weniger bekannt ſind, das Leſen ſehr ſchwerfällig und ungelenk von ſtatten geht. Eine Leſeübung, deren eigentliches Ziel das Leſenlernen iſt, würde freilich nicht in eine Rechenſtunde gehören, indeſſen tritt hier das Leſen auch nur als Mittel auf, während der Zweck das Verſtändnis der Aufgaben iſt. Wem wäre es entgangen, daß ein Schüler häufig bei einer Aufgabe, deren ſachliche Verhältniſſe ihm wohl bekannt ſind, dennoch feſt ſitzt und zwar des-

halb, weil er ihre Einkleidung nicht völlig verſteht, — dieſes Verſtändnis aber wiederum deshalb fehlt, weil er zu eilig, zu oberflächlich geleſen hat? Überhaupt verfahren die Kinder auch da, wo ſie eine Aufgabe richtig löſen und das Löſungsverfahren überdies erklären können, dennoch vielfach nur oberflächlich, ſowohl beim Leſen der Aufgabe wie beim zergliedernden Nachdenken darüber. Einmal darum, weil dies ſo Kindes Art und Natur iſt, aber auch noch aus einer beſondern Urſache. Innerhalb eines Abſchnittes bilden die Rechenexempel eine lange Reihe ſachlich gleichartiger Aufgaben. Während das Kind nun mit dieſem Abſchnitte ſich beſchäftigt, bewegt ſich ſein rechnendes Denken ſtets in einem Kreiſe von weſentlich gleichen Vorſtellungen. Im Verfolg der Arbeit an dieſer Aufgabenreihe bildet ſich daher bei ihm eine Art von geiſtigem Taſtſinn aus, wodurch es bei einem Exempel auch ohne ſorgfältige Zergliederung des Gegebenen und Gefragten und ohne klares, deutliches Vorſtellen dieſer Glieder herausfindet, wo und wie beim Ausrechnen anzugreifen und welcher Weg einzuſchlagen iſt. Dieſes dunkele Taſten muß aber an dieſer Stelle ein Übel heißen; denn wenn das rechnende Überlegen bei jeder Aufgabe im Zergliedern und Auffaſſen nicht ſorgſam verfährt, ſo bildet ſich eben kein Rechenverſtand aus. Das Kind braucht dann nur auf eine etwas komplizierte oder der Einkleidung nach ſchwierigere Aufgabe zu ſtoßen, um ſofort den Beweis zu liefern, daß die Kunſt des taſtenden Gefühls nicht ausreichen will. Irre ich nicht, ſo haben viele Lehrer es ſich nicht klar gemacht, eine wie große Rolle das gefühlsmäßig taſtende Überlegen gerade auch im Rechnen ſpielen kann, wo doch der gemeinen Meinung nach ohne deutliches Denken kein Vorwärtskommen möglich iſt, ſelbſt dann noch ſpielen kann, wenn der Schüler in ſeinem Buche raſch und leicht vorrückt, und um ſo mehr ſpielen muß, wenn ihm ein großer Spielraum gelaſſen wird. Daher muß einerſeits dieſer Spielraum möglichſt eingeengt und andererſeits mit allen Mitteln auf ein ſorgſames Zergliedern der Aufgaben und auf ein Rechnen mit deutlichen Vorſtellungen hingearbeitet werden.

Zu dem erſteren, dem Einengen des Spielraums für das gefühlsartige Überlegen, muß namentlich die Einrichtung des Rechenbuches mitwirken, nämlich ſo, daß in einem Abſchnitte nicht ausſchließlich gleichartige Aufgaben vorkommen, ſondern Schritt vor Schritt auch Wiederholungsexempel aus früheren Abſchnitten. Sodann aber kann die vorgenannte Lektion zum Verſtehen der ſachlichen Rechenverhältniſſe dazu helfen. Hier muß nämlich der Lehrer in den mündlich geſtellten Kopfrechen-Aufgaben die ſachlichen Verhältniſſe recht durcheinanderwürfeln, ſo daß bald eine Aufgabe aus der Zinsrechnung, bald aus der Geometrie, bald aus der Haushaltung, bald aus der Landwirtſchaft u. ſ. w. vor-

kommt, weil nun jedesmal das Kind ſich erſt die ſachlichen Verhältniſſe deutlich vergegenwärtigen muß, bevor es ans Ausrechnen gehen kann. Wie ſehr dies nötig iſt, fällt manchmal auch den Eltern in die Augen. Es trifft ſich z. B. nicht ſelten, daß der Vater oder die Mutter etwas gerade im Haushalt Vorkommendes dem Kinde zum ausrechnen vorlegt, was dieſes in der Schule längſt durchgemacht hat und daher ſofort ſollte ausführen können: dennoch ſtutzt das Kind, weiß ſich im Augenblick und vielleicht auch ſpäter nicht zurechtzufinden, ſo daß die Eltern glauben müſſen, beim Rechenunterricht ſei es nicht mit rechten Dingen zugegangen. Vielleicht liegt aber der Grund des Nichtkönnens lediglich in dem augenblicklichen Stutzigwerden, und dieſes gewiß darin, daß das Kind in der Schule zu viel durch bloßes Raten und Meinen, anſtatt mit deutlichem Vorſtellen gerechnet hat; vielleicht iſt vom Lehrer ſelbſt nichts verſäumt worden, aber die Einrichtung des Rechenbuches hat das ratende Rechnen gepflegt.

Das zweite Gegenmittel, das ſorgfältige Zergliedern der Aufgabe, hatten wir namentlich bei der erwähnten Leſeübung im Rechenbuch im Sinne. Leſen und Zergliedern muß Hand in Hand gehen. Es werden dazu ſolche Aufgaben gewählt, deren ſachliche Verhältniſſe bekannt d. h. in den Wochen-Lektionen, welche vorzugsweiſe dieſen Verhältniſſen gewidmet waren, vorgekommen ſind, und die andererſeits wegen des ſprachlichen Ausdrucks oder wegen ihrer Kompliziertheit dem Leſen und Zergliedern einige Schwierigkeiten bieten. Mein Verfahren iſt dabei ſo. Zuerſt wird die Aufgabe von zwei bis drei leſe- und rechenfertigen Schülern vorgeleſen, dann im Chor einmal nachgeleſen. Nun beginnt das Zergliedern: es werden die Einzelaufgaben aufgeſucht, aus denen die ganze Aufgabe ſich zuſammenſetzt, und ſodann iſt bei jenen feſtzuſtellen, welche Stücke gegeben ſind und was noch geſucht werden ſoll. Jetzt würde die Aufgabe gemeinſam gerechnet werden müſſen, damit die Kinder ſich überzeugen, daß das Zergliedern richtig geweſen iſt, und damit ſie die Gliederung noch klarer durchſchauen lernen. Leider ſind wieder die meiſten Rechenbücher auf dieſe Übung des Leſens und Zergliederns nicht eingerichtet: denn wären ſie das, ſo müßte ſich die erforderliche Zahl von Aufgaben finden, welche in allen Stücken für jene Übung paſſen, Aufgaben, die neben den genannten Eigenſchaften auch die haben, daß nur kleine Zahlen vorkommen, damit ſie ſchnell im Kopfe gerechnet werden können. Schwierigere Zahlen, die ein ſicheres Tafelrechnen üben ſollen, ſind an ihrer Stelle ja gut; hier aber ſind ſie ſo hinderlich wie möglich. Hier handelt es ſich darum, durch Leſen und Zergliedern dem Schüler den Schlüſſel zum Verſtehen der Aufgaben in die Hand zu geben. Wenn da nun das Ausrechnen viele Zeit erfordert, ſo wird jener Übung die nötige

Zeit geraubt, jede Übung aber, welcher nicht die erforderliche Zeit vollaus gewidmet werden kann, bleibt wirkungslos. Nehmen wir alſo an, die geeigneten Aufgaben ſeien vorhanden; eine derſelben iſt geleſen und zergliedert worden und ſoll nun ſchnell ausgerechnet werden. Iſt dies geſchehen, ſo wird ſie nochmals geleſen und zwar jetzt von zwei bis drei ſchwächeren Schülern, dann im Chor. Setzt man dieſe Übung mit Konſequenz eine Zeit lang regelmäßig fort — wöchentlich eine Stunde, — ſo kann es nicht fehlen, daß nach und nach eine merkliche Fertigkeit im Leſen wie im Zergliedern der Aufgaben und ſomit auch eine größere Befähigung zum Verſtehen und Anfaſſen gewonnen wird; aber nicht bloß das, ſondern, was ebenſoviel gilt, auch das Bedürfnis und die Neigung, erſt dann zum rechnenden Handeln zu ſchreiten, wenn vorher die Sachlage klar durchſchaut iſt.

Zu dem letzten der oben genannten Stücke, welche dem taſtenden, ratenden Rechnen entgegenarbeiten ſollen, zu dem Operieren mit deutlichen Vorſtellungen, hilft namentlich das mündliche und ſchriftliche Erklärenlaſſen der gefertigten Löſungen, wovon weiter unten genauer geredet werden wird. In unſerm Abteilungsunterricht fällt dieſe Übung in die (zweite) Stunde, welche dem Verſtehen der ſachlichen Verhältniſſe gewidmet iſt.

So weit hat unſere Auseinanderſetzung diejenigen Momente des Rechenunterrichts verfolgt, welche der Lehrer abteilungs- oder klaſſenweiſe vornehmen kann. Wir haben dieſer Übungen drei gefunden, erſtlich die im Kopfrechnen behufs der Zahlenüberſicht und des ſchnellen und ſicheren Operierens; zweitens die, um Verſtändnis aller ſachlichen Verhältniſſe zu gewinnen und das Erklären der gefertigten Löſungen zu lernen; und drittens die im Leſen und Zergliedern der Aufgaben, um die Befähigung und Neigung zu einem klaren Verſtehen und Behandeln derſelben anzubilden. Wir ſagten vorhin, der Lehrer „kann" dieſe Übungen abteilungs- oder klaſſenweiſe vornehmen; man darf aber hinzufügen, von Rechts wegen ſoll hier der gemeinſame oder Abteilungsunterricht eintreten. Einmal und vor allem deshalb, weil dabei der Lehrer ſelbſt mit thätig ſein muß, ſei es durch Erklären und Vormachen, oder durch Korrigieren und Zurechthelfen. Dieſe Übungen mit jedem einzelnen Schüler beſonders vorzunehmen, wäre Zeitverſchwendung und Unverſtand. Zum andern deshalb, weil hier, wo es ſich vorwiegend um ein klares Auffaſſen und richtiges Sprechen handelt, der Lehrer mit einer aufmerkſamen Kontrolle bei der Hand ſein und ja acht geben muß, daß die Lektion im Denken und Reden auch wirklich gelernt d. h. genug geübt werde. Auch dazu würde beim Einzelunterricht in der Schule die

Zeit fehlen. Die Kopfrechenſtunde gehört deshalb und inſoweit hierher, weil gewiſſe Vorteile zur Abkürzung der Operationen erklärt und eingeübt werden müſſen, und weil der Lehrer zu kontrollieren hat, daß die Schüler auch wirklich nur den Kopf gebrauchen. Wären dieſe beiden Umſtände nicht vorhanden, ſo würden die reinen Kopfrechen-Exercitien, weil ſie eben nur eine Übung ſind, füglich dem Einzelunterricht überlaſſen bleiben können. In gewiſſem Maße iſt dies auch immerhin möglich. Wenn nämlich das, was hierbei zu begreifen iſt, wirklich begriffen und derart eingeübt iſt, daß die Schüler die vorliegenden Aufgaben leichter und ſchneller im Kopfe als auf der Tafel zu löſen vermögen, ſo kann der Lehrer das weitere Einüben in dieſem Bereiche dem ſtillen (ſchriftlichen) Arbeiten des Einzelnen überweiſen, und zwar nicht bloß in der Schule, ſondern auch als häusliches Penſum. Dabei werden dann bloß die Reſultate auf die Tafel geſchrieben. Dann iſt freilich auch ein beſonderes Rechenheftchen oder eine beſondere Abteilung im Rechenbuche für dieſe Exercitien erforderlich, oder wenigſtens rätlich, weil es beim Einzelunterricht namentlich gilt, den Wetteifer anzuſpornen, und der Freiwilligkeit wie der größeren Kraft Raum zu ſchaffen, ſich durch größere Leiſtungen ausweiſen zu können. In der That kann innerhalb der bezeichneten Schranken der Privatfleiß auch für das Kopfrechnen erfolgreich benutzt werden. Kommt es dabei doch vor, daß einzelne ſchwächere Schüler ſich verleiten laſſen, den Kopf zu ſchonen und den Griffel zu Hülfe zu nehmen, ſo muß man dieſe Fälle einſtweilen paſſieren laſſen oder doch nicht zu ſcharf rügen, weil, wenn die Kontrolle nicht möglich iſt, auch die Verſuchung groß wird.*)

*) Man kann dem aber auch entgegenwirken. Einmal dadurch, daß die geringeren Leiſtungen der Schwächeren ebenfalls etwas gelten dürfen; dann dadurch, daß der Lehrer im geſamten Schulleben auf Ehrlichkeit dringt, ſie zu einem Ehrenpunkt macht, erſt bei ſich und dann bei den Schülern, wobei er jeweilig auch beim Rechnen daran mahnen kann, daß recht rechnen und recht thun zuſammengehören, und jenes höchſtens eine Ehre bei den Menſchen, dieſes aber eine Ehre bei Gott und Menſchen iſt. Ein ehrlicher Schulverkehr läßt ſich aber nicht durch ängſtliches und ſtrenges Verfolgen der Unehrlichkeit erzwingen, vielmehr muß bei dieſem Verkehr das entgegengeſetzte Princip gelten von dem, welches der vulgäre Liberalismus in das Staatsleben einzuführen ſucht, wonach nämlich das Volk ſeine Regierung mit möglichſtem Mißtrauen und mit Argusaugen überwachen ſoll, was notwendig nicht eine Klärung, ſondern eine Trübung des öffentlichen Lebens, keine Feſtigung, ſondern eine Auflöſung der Verhältniſſe zur Folge hat, namentlich auch die Folge, daß die Regierung und der vulgäre Konſervatismus dasſelbe Princip wider den Liberalismus kehren, d. h. auch ihn mit Mißtrauen behandeln. Wehe der Schule, deren Leben nach ſolcher liberalen Doktrin geregelt werden ſoll. Nicht ſolche liberale Doktrin, ſondern die liberale Geſinnung iſt das Rechte, die Geſinnung, welche nicht vor allem Freiheit fordert, ſondern gönnt und gewährt, kurz, die Vertrauen ſäet und darum auch Vertrauen erntet.

c) Der Einzelunterricht — neben dem Abteilungsunterricht. Um möglichen Mißverſtändniſſen vorzubeugen, wollen wir vorher eine logiſche Reflexion vornehmen.

Bei genauerem Beſehen deſſen, was „einſame“ und was „gemeinſame“ Arbeit iſt, könnte jemand auf den Gedanken geraten, daß beim Unterrichte nicht ein zweifaches, ſondern ein dreifaches Arbeiten zu unterſcheiden wäre. Unter dem Ausdrucke „gemeinſam“ ließe ſich ſowohl ein gemeinſames Thun des Lehrers und der Schüler verſtehen, als auch ein gemeinſames Thun der Schüler allein, ſofern dieſe alle mit derſelben Übung beſchäftigt ſind, aber für ſich, ohne den Lehrer. (Da, wo nur Abteilungsunterricht vorkommt, ſind die ſogenannten ſtillen Arbeiten der Schüler von dieſer letzteren Art.) Auf eine ähnliche Unterſcheidung könnte ein näheres Beſehen der Einzelübungen führen. Bei dieſem Ausdrucke ließe ſich nämlich ſowohl an ein ſolches Arbeiten denken, wo jeder Schüler etwas Beſonderes thut, als auch an die vorgenannte „ſtille“ Beſchäftigung, wo zwar die Geſamtheit der Schüler allein, d. h. ohne den Lehrer, arbeitet, aber an ein und derſelben (gemeinſamen) Übung.

Der Sinn jener Ausdrücke will daher genau fixiert ſein. Wenn wir hier von Abteilungs- (oder gemeinſamem) und Einzel- (oder „einſamem“) Unterricht reden, ſo iſt bei dieſer Einteilung lediglich gefragt worden, ob die Schüler einer Abteilung mit demſelben Arbeitspenſum beſchäftigt ſind, oder nicht. Von der Arbeit der Schüler iſt der Einteilungsgrund hergenommen, nicht von der Beteiligung des Lehrers dabei. Der Lehrer kann und muß in beiden Fällen durch Erklären, Kontrollieren ꝛc. mit Hand anlegen; und in beiden Fällen kommen Arbeiten vor, wo die Schüler ſtille für ſich beſchäftigt ſind. Dieſen letzteren, den ſelbſtthätigen Übungen, wird ebenſowohl beim Abteilungs- als beim Einzelunterricht die meiſte Zeit gegönnt werden müſſen, wenn wirklich gelernt werden ſoll, was dociert worden iſt.

Von den (beiſpielsweiſe angenommen) fünf wöchentlichen Rechenſtunden haben wir oben drei für den Abteilungsunterricht beanſprucht und gezeigt, welche beſonderen Übungen in jeder dieſer Stunden vorzunehmen ſind. Für den Einzelunterricht bleiben alſo noch zwei Stunden übrig. Es fragt ſich nun, welche Übungen dafür paſſen, und wie dabei zu verfahren iſt.

Beim vorbeſchriebenen Abteilungsunterricht ſind indes alle Übungen, welche im Rechnen nötig ſind, ſchon vorgekommen; mithin kann beim Einzelunterricht, der neben jenem auftreten ſoll, von einer beſonderen Art von Rechenexercitien nicht mehr die Rede ſein. Was bleibt denn nun für dieſen noch übrig?

Hält man feſt, daß der eigentümliche Zweck des Einzelunterrichts darin beſteht, die Selbſtthätigkeit des Schülers zu wecken und dem Privatfleiße Raum und Sporn zu geben, ſo wird man im allgemeinen annehmen müſſen, daß er es ebenfalls mit allen Arten der Rechenübungen zu thun habe, alſo mit den (reinen) Kopfrechenexercitien, mit dem Leſen und Zergliedern der eingekleideten Aufgaben, mit dem Löſen derſelben und dem mündlichen und ſchriftlichen Erklären dieſer Löſungen.

Da der gemeinſame (Abteilungs-)Unterricht nicht bloß auf den mündlichen Verkehr zwiſchen Lehrer und Schüler ſich beſchränkt, ſondern auch ſtille ſchriftliche Beſchäftigungen der Schüler vorkommen, ſo wird der Privatfleiß des Einzelnen ſich zunächſt bei dieſen letzteren, gemeinſamen ſchriftlichen Arbeiten bethätigen können und müſſen, nämlich in der Art, daß die Eifrigeren und Fähigeren qualitativ und quantitativ mehr leiſten als die andern. Wie dies bei den Kopfrechen-Exercitien möglich iſt, wurde oben ſchon erwähnt. Beim Leſen und Zergliedern der eingekleideten Aufgaben iſt das Verfahren ebenſo einfach, — nur braucht hier das Leſen als Leſeübung nicht mit in die ſtillen und häuslichen Arbeiten aufgenommen zu werden. Sind nämlich in der betreffenden Leſeſtunde mehrere ſorgfältig ausgewählte Aufgaben mündlich zergliedert, und dann die einzelnen gegebenen und geſuchten Poſitionen gliederweiſe in irgend einer Form an der Wandtafel aufgezeichnet worden: ſo kann nun der Lehrer eine Anzahl Aufgaben bezeichnen, die von den Kindern (ſei es zu Hauſe oder in der Schule) auf dieſelbe Weiſe ſelbſtändig ſchriftlich zergliedert werden ſollen, und kann dabei den Privatfleiß in der Art in Anſpruch nehmen, daß den Schwächern und der Mittelſchicht ein Minimum aufgegeben wird, während es bei den Geförderten und Eifrigen heißt, man wolle ſehen, wie weit jeder je nach Zeit, Kraft und Fleiß darüber hinausgehen werde. In der Stunde, welche vornehmlich dem Verſtändnis der ſachlichen Verhältniſſe gewidmet iſt und wo zugleich gezeigt wird, wie die Aufgaben auf der Tafel gelöſt und dieſe Löſungen erklärt werden, verfährt der Lehrer hinſichtlich der ſtillen oder häuslichen Übungen wie des Anſpornens zum Privatfleiß ganz in derſelben Weiſe, worüber alſo hier inſonderheit nichts mehr geſagt zu werden braucht.

Es liegt auf der Hand, daß in dem Maße, wie bei allen dieſen ſtillen Beſchäftigungen — im Kopfrechnen, Zergliedern, Ausrechnen und Erklären — der Privatfleiß der Schüler angeſpornt wird und ſich bethätigt, auch in demſelbe Maße die Mühe des Lehrers im Kontrollieren ſich mehrt. Er muß eben ſehen, wie er die Arbeit bewältigt und welche Erleichterungs-

mittel möglich ſind; oder aber auf den Einzelunterricht in dieſer Form d. h. auf die Anſpornung des Privatfleißes in dieſer Form verzichten.

Iſt aber eine andere Form noch übrig? Allerdings, nämlich eben die Weiſe, welche die alten Lehrer befolgten, indem ſie jeden Schüler für ſich im Rechenbuch weiter arbeiten ließen, ſo weit er konnte oder wollte, — nur mit dem Unterſchiede, daß Referent dazu nicht ſämtliche Rechenſtunden verwendet, ſondern die zweite, welche der Abteilungsunterricht übrig gelaſſen hat. Hier, beim exakten Einzelunterricht, hält alſo jedes Kind den Lehrgang ein, welchen das Rechenbuch vorſchreibt, wofern der Lehrer nicht in einzelnen Fällen einzelne Aufgaben überſchlagen laſſen will. Bei der andern Hälfte, dem gemeinſamen Unterricht, hat der Lehrer ſich einen beſonderen Lehrgang zu bilden, indem er einerſeits ſich vornehmlich nach der Mittelſchicht richten und andrerſeits ſolche Aufgaben auswählen muß, die zum Leſen und Zergliedern oder zum Löſen und Erklären geeignet ſind.

Nun entſteht aber bei dieſem exakten Einzelunterricht die Frage, wie der Lehrer die Zeit finden ſoll, um ſowohl den „einſam“ vorſchreitenden Schülern aller Schichten nachzuhelfen, wenn ſie einmal feſtſitzen, als auch die gefertigten Arbeiten zu kontrollieren.

Irre ich nicht, ſo iſt es hauptſächlich dieſe Schwierigkeit geweſen, welche den Einzelunterricht im Rechnen aus den meiſten öffentlichen Schulen verbannt hat; denn die Vorteile, welche er bieten würde, können nicht wohl einem nachdenkſamen Lehrer entgangen ſein. „Zeit! Zeit!“ — wird man daher ſagen; „ſchaffe uns die erforderliche Zeit zum Nachhelfen und Nachſehen, dann ſtehen wir ſofort auf deiner Seite.“

Wohlan, ſo will ich einen Weg vorſchlagen, der zum Ziele führen kann, zu dem Ziele nämlich, auch alle Vorteile des Einzelunterrichts zu erreichen. Das bezeichnete Hindernis des Zeitmangels wird auf dieſem Wege zwar nicht beſeitigt, ſondern bloß umgangen, aber das iſt ja in der Praxis gleich; hier handelt es ſich lediglich darum, daß man leicht und ſicher zum Ziele kommt. Vorhin wurden zwei Bedingniſſe namhaft gemacht: das Kontrollieren der gefertigten Arbeiten und das Nachhelfen, wenn ein Schüler feſtſitzt. Mein Vorſchlag hat nun das Seltſame an ſich, daß er die eine Bedingung durch die andere erfüllt, und überdies dem Lehrer wenig Mühe koſtet. „Da wäre ja der Stein der Weiſen gefunden,“ möchte jemand denken, „ein viereckiger Kreis, ein perpetuum mobile!“ So hoch brauchen wir uns indes mit unſern didaktiſchen Künſten nicht zu verſteigen; was ich vorhin ſagte, iſt aber doch richtig, wie wunderlich es klingen mag. Das Mittel iſt höchſt einfach und hat daher viele Ähnlichkeit mit dem bekannten Geheimnis, ein Ei auf die

Spitze zu ſtellen. „Es ſei, — nur rücke endlich damit heraus!“ Gut, es ſoll geſchehen.

Nehmen wir an, man habe den Einzelunterricht in den genannten zwei Stunden eingeführt, jeder Schüler rechne friſch für ſich weiter und es ſtehe etwa jeder auf einer beſonderen Stufe, ſo daß die ganze Reihe der Schüler vom Gefördertſten bis zum Schwächſten gleichſam eine ebenſo lange Reihe von Abteilungen bilde. Da könnte es freilich paſſieren, daß jeder Einzelne plötzlich feſtſitzt und daher allen 40 oder 80 Schülern geholfen werden müßte. Dieſe Hülfe, die der Lehrer beim gemeinſamen Unterricht etwa in fünf Minuten geleiſtet hätte, würde ihm jetzt anſcheinend vierzig- reſp. achtzigmal fünf Minuten koſten. Mit der Kontrolle wäre es dem Anſcheine nach ebenſo. Wie aber, wenn der Lehrer ſich nun darauf beſchränken dürfte, die genannten fünf Minuten lediglich dem oberſten Vordermann zu widmen, ſo daß er dieſen immer im Schritte und Zuge hielte, dann demſelben übertrüge, es ebenſo mit ſeinem Neben- oder Hintermann zu machen, und weiter dieſer zweite den dritten nachzöge und kontrollierte; kurz, wenn jeder Obere zum Vorſpann und zur Kontrollierung der Unteren diente: würde ſo die ganze Reihe nicht vorrücken und am Vorrücken bleiben können, ohne daß es dem Lehrer mehr Zeit und Mühe koſtete, als auch beim Abteilungsunterrichte? „Dachte ich's doch“ — höre ich einen Leſer ausrufen — „dachte ich's doch, daß der Schalk wieder ſo ein Schneiderknoten-Geheimnis in petto hätte! Ja wenn das ſo luſtig und leicht ginge, wie es ſich ſchreiben läßt! Aber, wer bürgt mir dafür, daß einer dem andern wirklich helfen kann und wirklich kontrolliert, — daß nicht etliche oder viele ſich verabreden, den Lehrer zu täuſchen, beim Kontrollieren ein Auge zuzudrücken, „fünf gerade ſein zu laſſen,“ ja ganze Reihen von Aufgaben zu überſchlagen, um auf einmal mit Siebenmeilenſtiefeln fortzuſchreiten?“ — Geduld, lieber Freund, ich habe nur geſagt: wenn man ſo verfahren könnte, dann würden die und die Vorteile erreichbar ſein. Ich behaupte nicht, daß man's juſt ſo machen ſollte. Meine Meinung ging lediglich dahin, die Richtung des Weges, die Hauptidee des Mittels zu zeigen. Vielleicht brauchen wir bloß ein paar Verbeſſerungen anzubringen, um die mit Recht gefürchteten Übelſtände zu vermeiden, und können dann das Verfahren in der Hauptſache feſthalten. Überlegen wir einmal! Daß dabei das Hindernis des Zeitmangels für den Lehrer beſeitigt reſp. umgangen wird, iſt klar. Zum andern ſteht erfahrungsmäßig nicht zu beſorgen, daß ſämtliche Schüler auf einmal der Nachhülfe bedürfen werden; dies mag höchſtens in einer Stunde etwa ein dutzendmal, alſo durchſchnittlich alle fünf Minuten einmal vorkommen. Es handelt ſich daher bloß darum, ſicher zu ſtellen, daß

die Nachhülfe, welche ein Schüler dem andern zu leiſten hat, wirklich und gut geleiſtet werde, und dann, daß alles ehrlich, ohne Täuſcherei zugehe. Wie läßt ſich nun dieſe Bürgſchaft erreichen?

Setzen wir den Fall, der Schüler D — der vierte in der Reihe — könne die Aufgabe, an der er jetzt ſteht, nicht löſen. Nach der Ordnung, die ich handhabe, darf er jetzt nicht ſelbſt ſeinen Vordermann in Anſpruch nehmen, ſondern muß ſich dem Lehrer melden, was einfach dadurch geſchieht, daß er an ſeinem Platze ſtill aufſteht. Auf meinen Wink nennt er dann den Abſchnitt und die Aufgabe, um welche es ſich handelt. Ich winke nun dem Schüler C, dem nächſten Vordermann von D in der Rechenreihe, zum Aufmerken, notiere ihm die Nummer der betreffenden Aufgabe an die Wandtafel oder laſſe ſie durch den andern Schüler nennen. Der Helfer weiß jetzt Beſcheid und ſchickt ſich an, ſtill für ſich die Aufgabe zu bedenken und, ſo weit es ihm nötig dünkt, auf ſeiner Tafel auszurechnen. Der andere mag mittlerweile an einer der nächſtfolgenden Aufgaben ſich verſuchen. Sobald jener mit ſeinem Überlegen und Rechnen zu Ende iſt, giebt auch er dies durch Aufſtehen zu erkennen. Auf einen Wink von meiner Seite beginnt er dann, dem ratloſen Kameraden die fragliche Aufgabe laut zu erklären. Ich höre ebenfalls zu, um zu kontrollieren, ob er ſeine Sache gut macht; denn die zu leiſtende Hülfe iſt bei ihm zugleich eine Prüfung für ſein privates Einzelrechnen, eine Probe nämlich, ob er die Aufgaben bis zu dieſem Punkte wirklich mit Verſtand gerechnet hat. Zeigt es ſich, daß ſeine Erklärung unzureichend und mangelhaft iſt, oder geſteht er ſelbſt ein, daß er die Aufgabe nicht löſen oder nicht erklären könne, ſo iſt ihm ſelbſt damit das Urteil geſprochen: ſein fortgeſchrittenes Einzelrechnen muß wieder zurückſchreiten und an der ungelöſten Aufgabe von neuem beginnen. Nun wird der folgende Vordermann B zur Hülfe aufgefordert, für den dann die Hülfeleiſtung ebenfalls eine Prüfung iſt. Hat dagegen C die geforderte Erklärung gut ausgeführt, ſo wird der hülfsbedürftige D in der Regel ſich befriedigt erklären, vielleicht erklärt er ſogar ſchon nach den erſten Sätzen, daß er jetzt ſelbſt den Weg wiſſe. Wäre ihm die Aufgabe noch nicht klar geworden, ſo würde der andere die Erklärung wiederholen müſſen, wobei dann auch der Lehrer, falls es ihm rätlich ſcheint, durch ein paar Fragen mit eingreifen könnte. Durchſchnittlich wird die Hülfeleiſtung für den einen — oder was dasſelbe iſt: die Prüfung für den andern — leicht und ſtill von ſtatten gehen, ſo daß nach ein paar Minuten jeder wieder an ſeiner privaten Arbeit iſt.

In dieſer Weiſe, die ohne Zweifel dem Leſer ſofort verſtändlich ſein wird, geht das Verfahren ſeinen geregelten Gang: wo irgend einer in der

langen Rechenreihe der Nachhülfe bedarf, da muß der nächste Vordermann (oder einer der nächsten) dieſe Hülfe leiſten und damit zugleich ein Examen beſtehen d. h. über die Solidität ſeines vorgeſchrittenen Privatfleißes Rechenſchaft geben. So kann jedem geholfen und jeder kontrolliert werden, ohne daß Zeit und Kraft des Lehrers zu beläſtigend in Anſpruch genommen ſind. Die Vorteile liegen demnach auf der Hand.

Es könnte nun jemand noch einreden wollen, dieſe Prüfungen der Einzelnen ſeien doch nur Prüfungen der Rechen-Fähigkeit, nicht aber eine Kontrolle der geſamten Rechen-Thätigkeit; wenn dieſe letztere, d. h. das Nachſehen aller von den Schülern privatim gerechneten Aufgaben nicht ſtattfinde, oder vielleicht ſogar niemals davon die Rede ſei, ſo würden dieſe dadurch in Sicherheit eingewiegt werden und in Verſuchung geraten, entweder Aufgaben geradezu zu überſchlagen, oder mit halben und verſuchsweiſen Löſungen ſich zufrieden zu geben, kurz, durch allerlei Täuſchungen recht weit vorzurücken ſuchen. Ein anderer möchte fragen wollen, ob der Lehrer, der ja auf die Erklärungen ſtets achten müſſe, nicht dennoch mehr Zeit darauf verwenden müſſe, als ihm zu Gebote ſtehe.

Auf das erſte Bedenken iſt folgendes zu erwidern. Beim Rechnen gilt ja als Ziel die Rechen-Fähigkeit; die Rechen-Thätigkeit, die Übung, iſt nur Mittel. Kann nun die Kontrolle ſo geſchehen, daß das Rechnenkönnen Schritt vor Schritt, nicht erſt nach langen Zwiſchenräumen, über ſich Rechenſchaft zu geben hat, was beim beſchriebenen Verfahren in der That der Fall iſt, indem jeder jeden Augenblick gewärtig ſein muß, ſich für einen Hintermann zur Hülfe herangezogen zu ſehen; leiſtet ferner jede Weiſe der Prüfung das, was ſie leiſten ſoll, d. h. wird die Rechenfähigkeit wirklich ausreichend geprüft: ſo reicht dieſes Kontrollverfahren einſtweilen auch vollkommen aus, denn die Möglichkeit, durch Täuſcherei vorwärts zu kommen, und unentdeckt bleiben zu können, iſt ſowohl für das Bewußtſein der Schüler wie in Wirklichkeit dergeſtalt eingeſchränkt, daß dieſer kleine Spielraum keine Sorge mehr zu machen braucht. Im weiteren wird er noch dadurch beſchränkt werden, wenn, wie oben empfohlen, in der ganzen Schule ein Geiſt der Ehrlichkeit herrſcht und der geſamte Verkehr auf gegenſeitigen Kredit gegründet iſt. So weit dann noch eine Kontrolle der laufenden Rechenarbeiten nötig oder rätlich bleibt — ſei es bei Einzelnen und in einzelnen Fällen, oder überhaupt — ſo kann der Lehrer einige zuverläſſige Schüler in jeder Abteilung damit betrauen, indem er ihnen je zuweilen eine aus dem Haufen herausgenommene Tafel zur Durchſicht übergiebt, — etwa vor Beginn des Unterrichts, oder nach der Schule, oder wie es ſonſt gelegen iſt. Rechnet man nun alles

zuſammen, was bei unſerm Verfahren zur Kontrollierung der Rechenarbeiten und der Rechenfähigkeit geſchieht, ſo wird ſich ergeben, daß die Schule in der That damit auskommt.

Auf das obige zweite Bedenken iſt zu ſagen: Des Lehrers Zeit wird allerdings durch dieſen Einzelunterricht noch in einem gewiſſen Maße in Anſpruch genommen, allein nicht ſo ſehr, daß er z. B. in derſelben Stunde, wo eine Abteilung privatim auf der Tafel rechnet, nicht die andere Abteilung zugleich mündlich im Kopfrechnen beſchäftigen oder leſen laſſen könnte. Seit 18 Jahren habe ich ſowohl in einer einklaſſigen wie in einer mehrklaſſigen Schule auf die beſchriebene Weiſe den Rechenunterricht erteilt und kann daher aus Erfahrung ſagen, daß ſie unſchwer auszuführen und mir von Jahr zu Jahr lieber geworden iſt. Wer es probieren will, und die dabei zu beobachtende Ordnung mit einigem Geſchick regelt und handhabt, wird dieſelbe Erfahrung machen können.

Überſicht der Rechenübungen.

Abteilungsunterricht:

1. Stunde: reine Kopfrechen-Exercitien.
2. Stunde: Leſen und Zergliedern eingekleideter Aufgaben.
3. Stunde: a) Kennen- und Verſtehenlernen der ſachlichen Verhältniſſe.
   b) Löſen der Aufgaben und Erklären des Löſungsverfahrens.

} Neben dem mündlichen Unterrichte gehen ſtille ſchriftliche Übungen des Gelernten her.

Einzelunterricht:

4. Stunde:
5. Stunde:

} Jeder Einzelne rechnet für ſich weiter — in der Schule und zu Hauſe.

} Der Geförderte muß ſtets bereit ſein, dem Schwächeren die nötige Hülfe zu leiſten, — und dadurch über die Solidität ſeines Fortſchritts Rechenſchaft geben.

Bemerkung. Die Zahl der wöchentlichen Rechenſtunden iſt nur beiſpielsweiſe auf 5 geſetzt; ebenſo wolle man die Reihenfolge der Übungen (innerhalb einer Woche) verſtehen.

Die 2. oder 3. Stunde kann den Geförderten zuweilen zum Einzelrechnen überlaſſen werden.

Bemerkungen über den Zeichenunterricht.*)

(Anſchließend an einen Vortrag des Herrn H. Halfter-(M.-Gladbach) über den Zeichenunterricht, gehalten auf der General-Konferenz bergiſcher Lehrer in Vohwinkel am 22. Okt. 1881 und eine „Lehrprobe" des Herrn Halfter aus dem Gebiete des Zeichenunterrichts, vorgeführt in der General-Konferenz bergiſcher Lehrer in Vohwinkel am 27. Dez. 1881.)

I. Auszug aus dem Vortrage des Herrn Halfter über den Zeichenunterricht.

A. Anforderungen an den Lehrgang.

Ein guter Lehrgang für den Zeichenunterricht muß folgenden Anforderungen genügen:

1. Derſelbe muß zunächſt von den dem Zeichnen eigenen Elementen aus begründet werden.

Aus der Natur des Zeichnens und der Natur des Kindes ergiebt ſich:
Die Aufgabe dieſes Unterrichts iſt

a) Pflege des bewußten Sehens. — Das leibliche und geiſtige Auge muß geübt werden, Geſtalten deutlich, bewußt zu erfaſſen und vorgeſtellte Formen energiſch ohne Wanken feſtzuhalten.

b) Pflege der Handfertigkeit. — Die Hand muß geübt werden, Linien ſicher und gewandt zu ziehen.

Das Ziel iſt zunächſt das ſichere Erfaſſen und freie Darſtellen unverkürzter Flächen.

Der Weg zum Ziele. — Beide Seiten des Zeichenunterrichts: „Üben des leiblichen und geiſtigen Auges, Üben der Hand" — müſſen

*) Vergl. auch Dörpfelds Äußerungen über das Zeichnen in den Grundlinien ꝛc. 2. Aufl. Geſ. Schr. II. S. 77–80. Der Herausgeber.

auf allen Stufen gepflegt werden, so zwar, daß das Üben des Auges als das wichtigere angesehen wird, womit jedoch einer Vernachlässigung der Handfertigkeit keineswegs das Wort geredet werden soll. — Die Ziele für die einzelnen Stufen müssen Durchgangspunkte für das Gesamtziel sein und mit diesem in gerader Linie liegen.

Pflege des Auges.

Auf der Unterstufe wird der Schüler an ein genaueres Aufmerken auf die Gestalt gewöhnt. Das Sehen ist mehr noch ein fließendes Sehen, doch wird das fixierende Schauen schon angebahnt. Das Festhalten der Vorstellung behufs Reproduktion derselben wird dem Schüler durch sichtbare und greifbare Hülfsmittel erleichtert. —

Pflege der Handfertigkeit.

Gerade und krumme Linien werden an einem festen Gegenstande vorbei gezogen oder bereits vorhandene Linien nachgestrichen.

(Auge.) — Auf der Mittelstufe wird der Hauptumriß nebst den wichtigsten Teilumrissen in den Hauptpunkten erfaßt. Das Festhalten der Vorstellung wird durch gegebene oder auf mechanischem Wege bestimmte Punkte unterstützt. —

(Hand.) — Gerade und krumme Linien von mäßiger Länge und einfacher Form werden zwischen vorher bestimmten Punkten frei gezogen.

(Auge.) — Auf der Oberstufe wird die Gestalt in allen ihren Einzelheiten aufgefaßt und ganz frei reproduziert. —

(Hand.) — Gerade und krumme Linien von bedeutender Länge und zusammengesetzter Form werden ganz frei gezogen.

Auf der Unterstufe zeichnen die Schüler nur auf die Tafel. Auf den übrigen Stufen auf die Tafel und auch mit dem Bleistift auf Papier. Im dritten Schuljahre ist der Gebrauch des Papiers jedoch nur wünschenswert, nicht unbedingt notwendig. Wenigstens im letzten Schuljahre ist neben dem Bleistift auch die Anwendung der Feder sehr zu empfehlen.

Das der Volksschule gesteckte Ziel ist erreicht, wenn der Schüler die mathematischen Grundformen

a) bewußt aufgefaßt,
b) die sichere Reproduktion derselben sich geläufig gemacht und
c) eine Gewandtheit erworben hat, sie zum Erfassen und freien Darstellen des ihn umgebenden Formenreichtums in ausgiebiger Weise zu verwerten.

Diese Grundformen sind:
einerseits das Dreieck, insbesondere das gleichschenkelige rechtwinkelige Dreieck und in weiterer Folge die vier übrigen Musterdreiecke, andrerseits der Kreis und in weiterer Folge die Ellipse und die Spirale.

2. Forderung an einen guten Lehrgang des Zeichenunterrichtes:

Derſelbe muß ſo eingerichtet ſein, daß alle Schüler einer Klaſſe gleichzeitig und gleichmäßig danach unterrichtet und dennoch die Individualität der Schüler in wünſchenswertem Maße berückſichtigt werden können.

Dieſe Forderung will beſagen, daß innerhalb der Klaſſe ſich Abteilungen, innerhalb der Abteilungen ſich vorgeſchrittene Gruppen, ja innerhalb der Gruppen ſich noch weiter vorgeſchrittene einzelne Schüler befinden, ohne daß dadurch der regelrechte Klaſſenunterricht aus dem Geleiſe gerät. — Der fähigere Schüler muß lückenlos aus einer niedern Gruppe zur höheren, aus einer niedern Abteilung zur höheren übergehen können. —

3. Forderung. — Derſelbe muß den Zuſammenhang mit dem Sachunterrichte (und der Raumlehre) feſthalten. —

4. Derſelbe muß ermöglichen, den häuslichen Fleiß, überhaupt die freie und freiwillige Thätigkeit des Schülers in den Dienſt des Unterrichtes zu ziehen. —

5. Derſelbe muß ſich den verſchiedenſten Schulverhältniſſen anpaſſen laſſen.

B. Lehrgang.

Dieſen fünf Anforderungen entſpricht am beſten ein Lehrgang, welcher für die einzelnen Stufen (Unter-, Mittel- und Oberſtufe) geeignete Normalfiguren auswählt.

1. Die Normalfiguren repräſentieren die einzelnen Hauptlektionen, die ſogenannten „methodiſchen Einheiten" des Lehrplans. Sie ſind die orientierenden Begriffe beim Zeichenunterrichte (bei der Pflege des Auges und der Hand). —

2. Die Normalfiguren ermöglichen es, die Klaſſe zuſammenzuhalten und doch der Individualität der Schüler Spielraum zu laſſen. Sie ſind das gemeinſame Band für die Abteilungen und Gruppen.

3. Die Normalfiguren ermöglichen den Zuſammenhang zwiſchen dem Zeichenunterrichte und dem übrigen Unterrichte. — Sie ſind Stationen, von wo aus Rück-, Um- und Vorſchau gehalten wird. —

4. Durch die Normalfiguren und deren Ableitungen wird der Schüler zum Zerlegen der Formen in ihre Elemente und zum freien Verknüpfen der Formenelemente angeleitet und dadurch zum ſelbſtändigen Schaffen, zum Erfinden, zum Produzieren angeregt und befähigt. Alſo die freie und freiwillige Thätigkeit des Schülers wird gefördert und in den Dienſt des Unterrichts gezogen. —

5. Die Normalfiguren ermöglichen nicht nur das Anpaſſen des Lehrganges an die verſchiedenen Schulverhältniſſe, ſondern geſtatten auch in der einzelnen Klaſſe, den Lehrgang in den verſchiedenen Jahren je nach den Umſtänden weiter auszudehnen oder mehr zuſammen zu ziehen. —

Die Normalfiguren ſollen keine äſthetiſchen, ſondern methodiſche Normalfiguren ſein. Keine Idealformen. — Auch ſind die Normalfiguren nicht mit den mathematiſchen Grundformen zu verwechſeln. Sie ſind weitere Ausgeſtaltungen und Anwendungen der Grundformen, eigens zu dem Zwecke des Unterrichts gebildet, um an ihnen die Grundformen auffaſſen und einüben zu laſſen und deren Verwendung zum Erfaſſen und freien Darſtellen des Formenreichtums der friſchen Natur zu lehren.

Durch Verwendung der Normalfiguren iſt der Zeichenunterricht in der günſtigen Lage, wie kaum ein zweites Unterrichtsgebiet, der 2. Forderung gerecht zu werden.

C. Lehrverfahren.

Das Lehrverfahren beim einzelnen Penſum gliedert ſich nach den drei formalen Stufen: Anſchauen, Reflektieren, Anwenden.

Überſichtliche Zuſammenſtellung der Lehr- und Lernakte bei Durchnahme jeder einzelnen Normalfigur.

	A. Neulernen.	B. Einprägen.
I. Akt. Anſchauen.	**a) Vorbeſprechung.** Durch Aufſuchen der Hauptpunkte des Umriſſes eines Gegenſtandes werden die Schüler auf die Figur hingelenkt.	
	b) Darbietung der Figur und erſte Betrachtung derſelben.	b) Zeichnen der Figur unter Anwendung mechaniſcher Hülfsmittel.
II. Akt. Reflektieren.	**a) Verknüpfung.** Genauere Betrachtung der Figur, Durchdringung derſelben nach allen Seiten, Vergleichung mit andern Figuren.	a) Repetition der gefundenen Wahrheiten.
	b) Zuſammenfaſſung. Fixierung der Zeichenregel.	b) Repetition der Regel. Wiederholtes Zeichnen der Normalfiguren.
III. Akt. Anwenden.	Aufſuchen von Anwendungsfiguren.	Zeichnen der Anwendungsfiguren.

II. Bericht über die Lehrprobe des Herrn Halfter.

Ehe Herr Halfter zur eigentlichen Lektion überging, erledigte er einige Vorfragen, um etwaige Hinderniſſe aus dem Wege zu räumen und Mißverſtändniſſen vorzubeugen. Dieſer Beſprechung wurden folgende Zeichnungen zu Grunde gelegt, welche er zu dieſem Zwecke mitgebracht hatte und an der Wandtafel befeſtigte:

a) Ein auf der Spitze ſtehendes Quadrat.
b) Ein auf der Seite ſtehendes Quadrat.
c) Eine Biene (in vergrößertem Maßſtabe).
d) Ein Blattornament aus dem Vorlagenwerk von Herdtle-Tretau.
e) Die fünf rechtwinkeligen Muſterdreiecke.
f) Eine Zuſammenſtellung der Muſterdreiecke in vierfacher Wiederholung zum Aufſuchen und Beſtimmen beliebiger Dreiecke.

An dieſen Zeichnungen entwickelte der Vortragende dann in ausführlicher Weiſe

1. die Bedeutung und Notwendigkeit der Hülfslinien,
2. die Bedeutung der (mathematiſchen) Grundformen und die Notwendigkeit ihrer Einübung,
3. die Bedeutung der Normalfiguren und deren richtigen Gebrauch, — und faßte das Ergebnis dieſer Unterſuchung in theſenartig formulierte Sätze zuſammen.

Da ein ausführlicher Bericht über den Gang dieſer faſt eine Stunde umfaſſenden Unterſuchung ohne die betreffenden Zeichnungen doch ſchwer verſtändlich ſein würde, ſo mögen hier nur die Endergebniſſe folgen.

1. Die Hülfslinien ſollen dienen
   a) zum Erfaſſen, zum Sehen,
   b) zum Darſtellen, zum Zeichnen,
   c) zum Prüfen, zum Kontrollieren und Korrigieren der fertigen Zeichnung.

Die Hülfslinien dürfen nicht willkürlich hinzugefügt werden, ſondern müſſen in der aufzufaſſenden und darzuſtellenden Figur direkt oder indirekt ſchon vorhanden ſein, ſo daß ſie auch für den Geübten ihre volle Gültigkeit behalten, nur mit dem Unterſchiede, daß er ſie ſich nur vorſtellt, während der Ungeübte ſie auch hinzeichnet.

2. Bei jeder zu zeichnenden Figur ſind zunächſt die Hauptpunkte des Umriſſes und die Mitte zu beſtimmen.

Bei jeder Bogenlinie iſt einerſeits das Dreieck, welches durch die beiden Endpunkte und den am weiteſten von der Sehne entfernten Punkt des Bogens beſtimmt wird, andererſeits die Richtung des Bogens (die Tangente) in den drei genannten Punkten genau zu beachten.

Als Maßstab bei diesem Erfassen und Darstellen einer Figur dienen die (mathematischen) Grundformen, und zwar sowohl beim Erfassen und Darstellen der Figur im allgemeinen in den Hauptpunkten des Umrisses, als auch beim Erfassen und Darstellen der einzelnen Bogenlinien. Diese Grundformen sind einerseits die fünf rechtwinkeligen sog. Musterdreiecke. einzeln und in Verbindung, andererseits die Kreislinie, im ganzen und in einzelnen Bogen.

Sollen die Grundformen ihren Zweck, als Maßstab zu dienen, voll und ganz erfüllen, so müssen sie sicher erfaßt und leicht reproduzierbar sein. Dies zu vermitteln, ist vorzugsweise Sache des Zeichenunterrichtes.

3. Die Aneignung der Grundformen erfolgt in methodischem Gange durch zweckmäßig gewählte Normalfiguren.

Jede Normalfigur ist aus einer den Schülern bekannten sachlichen Form (möglichst der nächsten Umgebung entnommen) abzuleiten; ihre Herstellungsweise haben die Schüler unter Anleitung des Lehrers selber zu finden; die der Normalfigur zu Grunde liegende Grundform ist hervorzuheben und zum Erfassen und Darstellen weiterer im Anschauungskreise der Schüler liegenden Formen anzuwenden.

Nunmehr ging Referent zu seiner Hauptaufgabe, zur Lehrprobe, über.

Wegen der großen Entfernung M.-Gladbachs vom Konferenzorte mußte von einer Lehrprobe mit Kindern abgesehen werden. Doch gab Referent kurz ein Bild seiner Klasse, da er, wie er sagte, diese bei den nachfolgenden Erörterungen stets im Auge habe.

Die Klasse ist die Oberklasse einer dreiklassigen Volksschule, zählt 62 Schüler und Schülerinnen und enthält zwei Abteilungen. In jeder Abteilung sind die Schüler je nach ihrer Befähigung beim Zeichnen zu mehreren Gruppen vereinigt.

I. Abteilung 33 Schüler und Schülerinnen.
   Gruppe a) 3 Kinder (im 8. Schuljahre)
   „ b) 9 „ (7 im 8., 2 im 7. Schuljahre)
   „ c) 9 „ } (im 7. Schuljahre).
   „ d) 12 „ }

II. Abteilung 29 Schüler und Schülerinnen (im 5. und 6. Schuljahre).
   Gruppe a) 12 Kinder (darunter 2 sehr befähigte)
   „ b) 11 „ (mittelgute)
   „ c) 6 „ (sehr schwache).

Alle diese Abteilungen und Gruppen werden klassenmäßig gemeinsam im Zeichnen unterrichtet.

Die Lehrprobe.

Normal-Figur XI: Der Viertelkreis (vgl. die Schrift: Halfter, Normal-Figuren u. ſ. w. S. 49 und Tafel 14).

Ziel der Lektion. In den beiden letzten Lektionen ſind der Kreis und der Halbkreis betrachtet worden; in dieſer Lektion ſoll gelernt werden, den Viertelkreis einzeln zu erfaſſen und frei darzuſtellen.

I. Lehroperation: Anſchauen.

a) Vorbeſprechung.

Eine in der evangeliſchen Kirche zu M.-Gladbach wiederholt angewandte Verzierungsform wird in großer, deutlicher Abbildung vor den Augen der Kinder befeſtigt und kurz beſprochen. (Referent zeigte dieſe Abbildung vor.) Die Hauptfigur wird hervorgehoben und durch Draufſlegen einer aus weißer Pappe ausgeſchnittenen Figur (der Normalfigur) noch weiter iſoliert.

b) Darbietung.

Die weiße Normalfigur wird auf ein auf der Seite ſtehendes blaues Quadrat gelegt. Die vier Ecken des blauen Quadrates werden durch vier aus weißer Pappe ausgeſchnittene Viertelkreiſe verdeckt.

Von dem nunmehr weißen Quadrate wird die mittlere Figur weggenommen, ſo daß die Normalfigur blau auf weißem Grunde erſcheint.

Die weggenommene weiße Normalfigur wird ſodann auf ein auf der Spitze ſtehendes blaues Quadrat gelegt.

Reſultat: Die Figur wird von vier Viertelkreisbogen umgrenzt. Die Mittelpunkte dieſer Viertelkreisbogen liegen in den vier Eckpunkten eines auf der Seite ſtehenden Quadrates. Die vier Eckpunkte der Figur beſtimmen ein auf der Spitze ſtehendes Quadrat. —

Die erſte Auffaſſung der Figur iſt erfolgt; es gilt, dieſe Auffaſſung noch mehr zu vertiefen. Dies geſchieht in der II. Lehroperation. Dabei muß der Schüler die Figur nach allen Seiten durchdringen; das kann er aber nur, wenn er ſie in nächſter Nähe hat. Andrerſeits muß aber auch die Figur abſolut richtig ſein. Darum wird jetzt die Figur mit Zirkel und Lineal konſtruiert. Der Lehrer macht es an der Wandtafel vor und die Schüler machen dasſelbe auf ihrer Tafel, bezw. ins Diarium. (Vgl. Halſter, Normalfiguren, S. 26.)

II. Lehroperation: Reflektieren.

a) Entwicklung (behufs des Auffaſſens).

Die einander gegenüberliegenden Ecken der Figur ſind bereits miteinander verbunden. Die eine Linie ſteht ſenkrecht, die andere wagerecht.

Die vier Ecken sind gleich weit vom Durchschnittspunkte dieser Linien entfernt.

Die vier Sehnen der Bogen werden gezogen. Dieselben begrenzen ein auf der Spitze stehendes Quadrat.

Die Sehnen werden halbiert und in den Halbierungspunkten Senkrechte nach innen errichtet. Jede Senkrechte schneidet den Bogen in dem Punkte, welcher am weitesten von der Sehne entfernt ist. Das Bogendreieck wird bestimmt. Es ist gleichschenkelig. Die Höhe des Dreiecks ist etwas weniger als die Hälfte der halben Sehne. Aufsuchen dieses Dreiecks in der Zusammenstellung der Musterdreiecke. Dieses Dreieck ist dasselbe, welches beim regelmäßigen Achteck (Normalfigur VIII) zwei anstoßende Seiten und die verbindende Diagonale bilden. Die Richtung des Bogens in den drei bestimmten Punkten ist senkrecht, ganz schräge, wagerecht. Jede der beiden Tangenten in den Endpunkten des Bogens bildet mit der Sehne einen halben rechten Winkel. Die Tangente in der Mitte des Bogens ist der Sehne parallel. Der Bogen ist ganz gleichmäßig gekrümmt; er geht ganz gleichmäßig aus einer Richtung in die andere über.

b) Zusammenfassen und Einprägen.

Das Resultat der obigen Entwicklung wird kurz zusammengefaßt; die Sätze werden durch Wiederholung geläufig gemacht.

1. Die vier Hauptpunkte der Figur bestimmen ein auf der Seite stehendes Quadrat.
2. Die Figur wird von vier Viertelkreisbogen begrenzt.
3. Der Viertelkreisbogen weicht in der Mitte am weitesten von der Sehne ab, und zwar beträgt diese Abweichung etwas weniger als die Hälfte der halben Sehne.
4. Die Anfangs- und Endrichtung des Viertelkreisbogens bildet mit der Sehne einen halben rechten Winkel; in der Mitte ist der Viertelkreisbogen der Sehne parallel.
5. Die Bogenlinie geht ganz gleichmäßig aus einer Richtung in die andere über.

a) Entwicklung (behufs des Zeichnens).

Unter Leitung des Lehrers ermitteln nun die Schüler das Verfahren, wie die Figur ohne Anwendung mechanischer Hülfsmittel vollständig frei zu zeichnen ist, und durch welche Linien die gezeichnete Figur auf ihre Richtigkeit geprüft werden kann. Dabei entsteht die Figur vor den Augen der Schüler an der Wandtafel. Die Schüler zeichnen dann a tempo mit dem Lehrer auf ihre Schiefertafel. Die fähigeren Schüler, welche ihre jeweilige Aufgabe früher fertig haben, gehen zu den schwächeren

und machen dieſelben auf Fehler aufmerkſam, doch dürfen ſie denſelben nichts vorzeichnen. Um Unordnung zu vermeiden ſind jedem der fähigeren Schüler beſtimmte Schüler (etwa 2 bis 4) zugewieſen.

b) Zuſammenfaſſen und Einprägen.

Nachdem ſo die Figur einmal aus freier Hand gezeichnet iſt, wird die Zeichenregel kurz formuliert und eingeprägt.

Zeichenregel:

1. Beſtimme den Mittelpunkt der Zeichenfläche!
2. Beſtimme die vier Hauptpunkte der Figur!
3. Ziehe die vier Sehnen der Bogen!
4. Beſtimme den Ort der größten Abweichung der Bogen von den Sehnen!
5. Beſtimme die Haupttangenten der Bogen!
6. Ziehe die Bogen!

Das bisher Skizzierte erfordert unter normalen Verhältniſſen erfahrungsgemäß eine Unterrichtsſtunde. Es wird nun den Kindern empfohlen, die Figur bis zur nächſten Zeichenſtunde fleißig zu üben.

In der nächſten Zeichenſtunde wird zunächſt die Zeichenregel wiederholt und dann die Figur von allen Schülern a tempo im Zeichenhefte entworfen. Dabei helfen die fähigeren, alſo früher fertigen Schüler den ſchwächeren in oben beſchriebener Weiſe „ſehen“. Es iſt darauf zu achten, daß die Schüler alle Linien möglichſt zart ausführen. Nachdem der Entwurf vollendet und auf ſeine Richtigkeit geprüft worden iſt, entfernt die II. Abteilung die Hülfslinien und zeichnet die Figur ins Reine. Die I. Abteilung jedoch benutzt den Entwurf zu einer Anwendungsfigur. Es iſt noch zu bemerken, daß die I. Abteilung die ganze Seite als Zeichenfläche benutzt, während die II. Abteilung die Seite zuvor in vier Rechtecke teilt, von denen eins die Zeichenfläche darſtellt.

III. Lehroperation: Anwenden.

Während die II. Abteilung die Normalfigur ins Reine zeichnet, beſpricht der Lehrer mit der I. Abteilung eine Anwendungsfigur, die aus dem bereits fertigen Entwurfe entwickelt werden kann. Bei der Ausführung ſcheiden ſich die einzelnen Gruppen. Nur wenige Andeutungen des Lehrers, ſei es mit Worten, ſei es mit der Kreide, genügen, um ſofort jede Gruppe in volle, der jeweiligen Befähigung entſprechende Thätigkeit zu verſetzen.

Mittlerweile hat die II. Abteilung ihre Reinzeichnung vollendet und wird auch mit dieſer eine möglichſt leichte Anwendungsfigur kurz beſprochen. Dieſe wird ins zweite Viertel der Seite geſetzt. Dabei ſcheidet

ſich auch dieſe Abteilung in mehrere Gruppen, welche die betreffende Figur entweder einfacher oder reicher ausführen. Auch hier genügen nur wenige Andeutungen des Lehrers. Überhaupt tritt in dieſer und in den beiden folgenden Zeichenſtunden die Thätigkeit des Lehrers zurück und das Schaffen des Schülers in den Vordergrund.

Zu Beginn der dritten Zeichenſtunde werden die Merkmale des Viertelkreisbogens nochmals wiederholt.

Sodann werden die Schüler auf bekannte Gegenſtände der Umgebung hingewieſen, bei denen der Viertelkreisbogen Anwendung gefunden hat. Dabei hat der Schüler ſich genau darüber auszuſprechen, woran er erkennt, daß der betreffende Bogen ein Viertelkreisbogen iſt. Auch einige Bogen, welche keine Viertelkreiſe ſind, werden den Schülern vorgelegt und dieſelben ſprechen ſich darüber aus, woran ſie das erkennen. Nunmehr wird Rundſchau gehalten in der Umgebung des Schülers und in den den Schülern aus dem Sachunterrichte bekannten Formen, in denen der Viertelkreisbogen als wichtiges Element vorkommt. Der eine Schüler bringt dies, der andere jenes herbei. Aus den ſo erhaltenen Figuren wählt der Lehrer für die einzelnen Gruppen der I. Abteilung je eine, für die der II. Abteilung je zwei (leichtere) Formen aus, die von den einzelnen Gruppen ins Heft gezeichnet werden.

Dabei helfen beſtändig die fähigeren Schüler den ſchwächeren „ſehen", nur mit dem Unterſchiede, daß nicht mehr jene zu dieſen hingehen, ſondern umgekehrt dieſe ihre Zeichnung in den verſchiedenen Stadien des Entwurfes jenen zur Beurteilung vorlegen. Wer ſeine Zeichnung früher als ſeine Mitſchüler der Gruppe vollendet hat, zeichnet andere Anwendungsfiguren auf die Schiefertafel.

So iſt während der dritten und vierten Zeichenſtunde die ganze Klaſſe in vollſter Thätigkeit. Der Lehrer hat nur zu beaufſichtigen und zu leiten und genießt für ſeine Lunge einer wohlverdienten Ruhe.

III. Nachbemerkungen Dörpfelds zu der oben mitgeteilten Lehrprobe aus dem Zeichenunterricht — mit beſonderer Rückſicht auf die Herbartiſche Methodik.

Die Methode des Zeichenunterrichts, welche hier in einem praktiſchen Lehrbeiſpiele auftritt, liegt ſeit kurzem in ausführlicher Darſtellung vor, in der Schrift: „Achtzehn Normalfiguren als Grundlage für den Schönzeichenunterricht in der Oberklaſſe der Volks-

ſchule. Mit einem die ganze Schulzeit umfaſſenden Plane des Zeichenunterrichts und einem ſpeciell ausgeführten Lehrgange für die Oberklaſſe einer dreiklaſſigen Volksſchule. Nach Herbartiſchen Grundſätzen bearbeitet von J. P. Halſter, Hauptlehrer." (M.-Gladbach 1881, L. Boltze. Preis 2,40 M.)

Die Schrift iſt in der bezeichneten Begrenzung (Oberſtufe) ein vollſtändiges methodiſches Lehrbuch des Zeichenunterrichts. Die Oberſtufe wurde deshalb zunächſt bearbeitet, weil hier das Charakteriſtiſche der Methode am deutlichſten zum Ausdrucke gebracht werden kann. Die ſpeciellen Anweiſungen für die Unter- und Mittelſtufe gedenkt der Verfaſſer ſpäter folgen zu laſſen.

Zur Herausgabe ſeiner Arbeit wurde der Verfaſſer angeregt durch den Kreis-Schulinſpektor des Inſpektionsbezirks Gladbach, Herrn Kentenich, welcher dem Schriftchen auch ein empfehlendes Vorwort beigefügt hat. Herr Kentenich, ein aus der Praxis des Schul- und Seminarunterrichts hervorgegangener Schulmann, ſagt in dieſem Vorwort:

„In der Schule, welcher Herr Halſter als Hauptlehrer vorſteht, wird nun ſchon ſeit Jahren der Zeichenunterricht nach der in folgenden Blättern dargelegten Methode erteilt. — Schon gleich bei meinem erſten Beſuche der Schule im Jahre 1877 wurde ich durch die tüchtigen Leiſtungen derſelben im Zeichnen überraſcht. Ein näheres Eingehen auf die Sache überzeugte mich, daß der Unterricht nach einer Methode erteilt wurde, die freilich hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler ſtellt, dabei aber die aufgewandte Mühe reichlich lohnt. Hand und Auge des Schülers wird gehörig geübt und ſowohl die äſthetiſche wie die praktiſche Bildung aufs wirkſamſte gefördert. — Ich legte dieſe Methode einer aus den erfahrenſten Lehrern des Kreiſes zuſammengeſetzten Kommiſſion zu eingehender Prüfung vor und auf deren und meine Empfehlung hin wurde durch Konferenzbeſchluß die Halſterſche Methode dem Zeichenunterricht in ſämtlichen Volksſchulen des Inſpektionsbezirkes M.-Gladbach zu Grunde gelegt. — Ich denke, dies iſt die beſte Empfehlung, die ich der tüchtigen Arbeit eines fleißigen und ſtrebſamen Lehrers mit auf den Weg geben kann."

Das empfehlende Urteil, welches der Herr Schulinſpektor Kentenich auf Grund der theoretiſchen Prüfung und der vorliegenden praktiſchen Erfolge über die Schrift des Herrn Halſter ausſpricht, kann ich meinerſeits nur bekräftigen. Die in derſelben dargelegte Lehrweiſe ſtimmt in allem Weſentlichen ganz und genau mit den Grundſätzen und Wünſchen überein, welche Referent in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" (und bei andern Gelegenheiten) über den Lehrgang und das Lehrverfahren des Zeichenunterrichts ausgeſprochen hat.

Der Hauptgrundſätze für den Lehrgang nehme ich fünf an, — gerade eine Handvoll, nicht mehr und nicht minder. Sie lauten, wie folgt:

1. Der Lehrgang muß der Natur des Gegenſtandes (ſelbſtverſtändlich auch der Natur des Geiſtes) gerecht werden.

Damit iſt mancherlei geſagt, — namentlich auch dies, daß das Zeichnen ſtreng im Stil einer ſchönen Kunſt gelehrt ſein will; daß mithin irgend welche Nützlichkeitsrückſichten (im Intereſſe dieſes oder jenes Gewerbes) ſich nicht vordrängen dürfen. Daneben will die Theſe aber auch von vornherein dem Bedenken vorbeugen, als ob die Unterſtützung des Sachunterrichts durch das Zeichnen — wie ſie der dritte Grundſatz fordert — die äſthetiſche Natur des Zeichnens beeinträchtige. Daß dieſe Beeinträchtigung nicht eintreten dürfe, dafür ſteht eben der erſte Grundſatz da.

2. Der Lehrgang muß ſo eingerichtet ſein, daß alle Schüler einer Klaſſe gemeinſam unterwieſen werden, und doch auch die verſchiedenen Individualitäten (Begabung, Fleiß, ſchnellere Fortſchritte u. ſ. w.) in wünſchenswertem Maße berückſichtigt werden können.

3. Derſelbe muß den Zuſammenhang mit dem Sachunterricht (und der Raumlehre) feſthalten, d. h. die gegenſeitige Unterſtützung ermöglichen.

4. Er muß den häuslichen Fleiß, überhaupt die freie und freiwillige Thätigkeit des Schülers in den Dienſt des Unterrichts ziehen.

5. Er muß ſich den verſchiedenen Schulverhältniſſen (Zahl der Klaſſen u. ſ. w.) anpaſſen laſſen.

Man wird einräumen, daß ein Lehrgang, der dieſen ſchweren Forderungen alleſamt entſpräche, in Wahrheit ein methodiſches Meiſterwerk zu heißen verdiente. Bei dem Zeichenlehrgange des Herrn Halſter trifft dies in der That zu, wie jeder ſich aus deſſen Schrift überzeugen kann.

Das methodiſche Mittel, welches ihm die Erfüllung der letzten vier Forderungen ermöglicht, iſt die Idee der „Normalfiguren“. (Der Name iſt nach Analogie der „Normalwörter“ beim Leſeunterricht gebildet). Es ſind ihrer 18. Dieſe Normalfiguren markieren die Hauptſtationen des Lehrweges; an denſelben läßt ſich ſonach die ganze Bahn von Anfang bis zum Ende bequem überſehen.

Auf jeder Station iſt es die Normalfigur, welche mit der ganzen Klaſſe behandelt wird. Das Umbilden und Ausgeſtalten dieſer einfachen Urfigur ermöglicht es dann, (2.) den Abteilungen und kleineren Gruppen die ihrer Kraft angemeſſene beſondere Aufgabe zu ſtellen. Wie nun dieſe Behandlung der Normalfiguren es weiter ermöglicht, (3.) dem

Sachunterricht Hülfsdienste zu leisten (und Hülfsdienste von dort zu empfangen), (4.) die Schüler zum selbständigen Erfinden und Schaffen zu befähigen und so die freie und freiwillige Thätigkeit anzuregen, — und endlich (5.) den Lehrgang den verschiedenen Schulverhältnissen anzupassen, ihn je nach den Umständen auszudehnen und zusammenzuziehen: das wird sich der Sachkundige nun ungefähr vorstellen können.

Der Lehrgang imponiert somit in jeder Beziehung: durch seine Einfachheit wie durch seine allseitige Zweckmäßigkeit, durch seine Bestimmtheit und doch zugleich durch seine Beweglichkeit.

Sagen wir jetzt noch ein kurzes Wort über das Lehrverfahren, d. i. über die Behandlung des Stoffes im einzelnen Pensum (bei der Normalfigur).

Hier folgt der Herr Verfasser den Herbartischen Grundsätzen — in der Form, wie Referent in der Schrift „Der didaktische Materialismus" die einzelnen Übungen des Neulernens und Einprägens dargelegt hat. Übersichtlich stellen sich die verschiedenen Operationen des Neulernens — denen die des Einprägens (Einübens) parallel gehen — so dar:

I. Anschauen:
- a) Vorbesprechung: durch Aufsuchen der Hauptpunkte in dem Umrisse eines realen Gegenstandes werden die Schüler auf die zu zeichnende Figur (Ziel) hingewiesen.
- b) Darbietung des Neuen: erste Betrachtung der gegebenen Figur.

II. Reflektieren:
- a) Vergleichen (Association): genauere Betrachtung der Figur; Vergleichung mit andern.
- b) Zusammenfassen: Fixierung der Zeichenregel.

III. Anwenden: Aufsuchen der Anwendungsfiguren.

Wer sich jenen Lehrgang samt diesem Lehrverfahren klar vergegenwärtigen kann, wird nicht leugnen, daß der Zeichenunterricht dadurch einen wesentlich andern Charakter gewinnt, als er weiland bei der „gemütlichen" Methode hatte. Hier kommt Geist in die Sache, und eben dadurch kann dieser Unterricht erst recht praktisch werden, — praktisch fürs Sehenkönnen, fürs Zeichnenkönnen und fürs Erfindenkönnen. So wird der Unterricht im Zeichnen, wie es der erziehlich-bildende Unterricht überhaupt sein soll, in Wahrheit eine Kunst, — ich meine eine methodische, eine schulmeisterliche Kunst, die aber einstweilen weder auf den gelehrten Aka-

demieen (Universitäten), noch auf den sogenannten „Akademien“ der Zeichenlehrer gelernt werden kann.*)

Leute, die zum Stolpern geneigt sind, sollen zuweilen über ein Sandkörnchen oder einen Strohhalm straucheln können. Auf unbekannten und rauhen Wegen sind freilich auch schrittfeste Beine nicht immer vor dem Straucheln sicher. Um daher den geneigten Lesern die Bahn zum Besinnen und Beurteilen der hier vorliegenden neuen Zeichenmethode thunlichst zu ebnen, will ich noch einige „Steine des Anstoßes“ aus dem Wege zu räumen versuchen.

Vorab beim Lehrgange.

Der Herr Verfasser hat der Normalfiguren 18 ausgewählt. Wie bereits angedeutet (in These 5), steht es aber jedem frei, diese Zahl je nach Bedürfnis oder Belieben sowohl zu vermindern als zu vermehren. Auch mag einer, der besseren Rat weiß, hie und da andere Figuren wählen. Kurz, nicht diese bestimmte Zahl, auch nicht diese bestimmte Auswahl ist es, um was es sich handelt, sondern die Idee der Normalfiguren.

Was sodann das Lehrverfahren betrifft, so folgt der Herr Verfasser, wie bereits bemerkt, streng den Herbartischen Grundsätzen. Nun hört man in den Schulblättern und Lehrerkonferenzen manchmal sagen, diese Behandlung eines Pensums sei zu „kompliziert“, zu „künstlich“, — wenigstens in der Ziller-Rein'schen Form, wo fünf aufeinanderfolgende Lehrübungen gezählt werden und zwar bloß auf der Seite des Neulernens, abgesehen vom Einprägen. Was hier der Verständigung im Wege steht, läßt sich, wie mir scheint, zwischen denkenden Schulmännern ohne große Mühe wegschaffen. Ich mache auf folgendes aufmerksam.

In den fünf Lehrübungen, welche Dr. Rein zählt, stecken, genauer besehen, drei Grund- oder Hauptoperationen — anschauen, denken (abstrahieren), anwenden. Da nun die ersten beiden Hauptoperationen sich je in zwei Teilakte zerlegen lassen, so kommen, wenn man diese Teilakte

---

*) Mit Bezug auf die Bemerkung des Herrn Kentenich, daß ein nach dieser Methode erteilter Zeichenunterricht „freilich hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler stellt,“ sei noch darauf aufmerksam gemacht, daß diese Anforderungen, soweit sie die Lehrer angehen, wesentlich nur methodischer Art sind, also von jedem, der sich mit den Grundsätzen dieser Methode vertraut gemacht hat, unschwer erfüllt werden können. Was dann die Anforderungen an die Schüler betrifft, so sind sie allerdings viel höher als beim herkömmlichen Verfahren; allein wenn der Lehrer die hier gewiesene Methode befolgt, so vermögen die Schüler diese gesteigerten Anforderungen dennoch leichter zu erfüllen als früher die niedrigen.

mitzählt, im ganzen eben fünf Übungen heraus. Sehen wir zuvörderſt von den Teil- oder Unteraktionen ab.

Die drei Hauptoperationen ſind beim bildenden Unterricht abſolut unerläßlich und zwar in jedem Lehrfache, wie Referent in der logiſch-pſychologiſchen Monographie „über die ſchulmäßige Entwicklung der Begriffe" (Geſ. Schr. I, 2) klar nachgewieſen hat.

Dieſe Grundoperationen — I. anſchauen, II. denken, III. anwenden — ſind aber auch nicht etwas ſpecifiſch Herbartiſches, ja überhaupt nicht einmal etwas Neues — für den, welcher die Geſchichte der Methodik kennt. Im fremdſprachlichen Lernen hat man ſie, ſeitdem (nach Peſtalozzi) die dogmatiſch-grammatiſierende Methode verlaſſen wurde, auf der Elementarſtufe ſtets befolgt. Weiland Seidenſtückers lateiniſches Elementarbuch war es, welches zuerſt darin voranging. Nur fanden ſich in den Lehrbüchern die drei Operationen nicht immer deutlich markiert, weshalb ſie auch nicht überall nach ihrer pſychologiſchen Natur bewußt begriffen wurden. In Magers franzöſiſchem Elementarbuch traten ſie dann aber bei jedem Penſum in deutlicher Bezeichnung (A, B, C) hervor:

A. franzöſiſche Beiſpielſätze, — woraus

B. grammatiſche Lehrpunkte abſtrahiert werden ſollten;

C. Anwendung des grammatiſch Gelernten — durch Rücküberſetzung aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche.

Faſt gleichzeitig, oder ſogar noch etwas früher, hatte der wackere J. R. Wurſt, durch Benekes Pſychologie und ſein eigenes eminentes Lehrtalent geleitet, auch im deutſchſprachlichen Unterricht dieſe dreiſtufige Behandlung jedes Penſums eingeführt. Seine „Sprachdenklehre" hatte ſich nur im Stoffe vergriffen; aber in methodiſcher Hinſicht war ſie ein wahres Muſterwerk, und darin liegt wohl vornehmlich der Grund, warum das Buch ſo ſchnell eine ſo große Verbreitung fand, wie es ſonſt vielleicht niemals einem Schulbuche begegnet iſt.

Auch im praktiſchen Rechnen, wie es die Volksſchule betreibt, und in der Elementargeometrie hat man ſeit Peſtalozzi jene drei Grundoperationen praktiſch befolgt — wenn auch nicht überall mit deutlichem Bewußtſein. Denn die ſogenannten „Aufgaben", wie ſie in den Rechenbüchern ſtehen, ſind ja methodiſch nichts anderes als Anwendungsfragen (III), denen alſo bei jedem neuen Abſchnitte die Entwicklung der Rechenregel (II) an Anſchauungsbeiſpielen (I) hat vorhergehen müſſen.

Warum das fremdſprachliche Lernen, die deutſche Grammatik, das Rechnen und die Geometrie es geweſen ſind, wo die drei fundamentalen Lehroperationen zuerſt erkannt und geübt wurden, läßt ſich leicht einſehen.

Nachdem einmal die Bedeutung der Anſchauung für das Lernen begriffen war, konnte man nicht anders: die Natur dieſer Lehrgegenſtände zeigte gleichſam von ſelbſt den weiteren Weg. Denn in dieſen Fächern handelt es ſich nicht bloß um Kenntniſſe, um ein Wiſſen, ſondern auch, und zwar ganz beſonders, um ein Können, um ein praktiſches Anwenden. Dieſe dritte Operation kann ſomit durchaus nicht fehlen; es iſt geradezu unmöglich, ſie ausfallen zu laſſen. Um aber die Schüler ſicher zu ihr hinzuführen, ſie dafür zu befähigen, muß in jedem neuen Falle das benötigte theoretiſche Wiſſen (Grammatik, Rechenregel) vorher an einem konkreten Anſchauungsſtoffe abſtrahiert werden.

Man ſollte nun denken, daß beim Zeichnen, wo das Können noch bedeutend mehr in den Vordergrund tritt als bei jenen Fächern, die drei Grundübungen ebenfalls ſchon längſt in Gebrauch gekommen wären. Teilweiſe iſt es auch geſchehen, wenigſtens in rudimentärer Form. Hier war es gerade das Übergewicht des Könnens im Vergleich zum Wiſſen, — d. h. des handlichen Könnens, welches den Blick in der weiteren Ausbildung des guten methodiſchen Anfangs behinderte. Man überſah nämlich, daß im Zeichnen das Sehenkönnen genau ſo wichtig iſt als das Machenkönnen, ja im Grunde noch wichtiger, weil es die Vorbedingung des Machens iſt, — und überſah darum weiter, daß zum rechten Sehen wie zum rechten Machen auch ein beſtimmtes Wiſſen (Durchdringen der Figur, Kenntnis der Hülfslinien u. ſ. w.) gehört, und daß dieſes Wiſſen wie jedes andere Wiſſen ſchulgerecht erworben ſein will (durch die I. und II. Lehroperation).

Am weiteſten iſt die reinliche Ausgeſtaltung der drei Grundoperationen zurückgeblieben in den wichtigen Gebieten des Sachunterrichts (der ſog. Wiſſensfächer) — Religion, Menſchenleben, Natur — und zwar, wie das Vorſtehende klar gemacht hat, vornehmlich deshalb, weil die Natur dieſer Lehrgegenſtände nicht von ſelbſt dazu nötigt, d. h. weil hier dem Wiſſen kein techniſches Können als Ziel und Probe unmittelbar zur Seite ſteht. Was die Schulſprache bei dieſen Fächern „Können“ nennt, iſt nichts anderes als ein — meiſt ſprachliches — Reproduzieren des Wiſſens. (Vgl. „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans“.)

In einem der ſachunterrichtlichen Gebiete findet ſich doch ausnahmsweiſe bereits ein guter Anfang des richtigen Lehrverfahrens. Wieder iſt es die Natur des Faches, welche dazu getrieben hat. Der Religionsunterricht bezielt nämlich allerdings auch ein gewiſſes Können, — freilich kein techniſches, ſondern ein Wollenkönnen, das ſich in der Lebensführung bethätigen ſoll. Daher kommt es, daß auch in dieſem Lehrfache die drei Grundoperationen bereits vorlängſt in einem gewiſſen Maße aus-

geführt worden ſind. Am deutlichſten tritt dies hervor in der Behandlungsweiſe der bibliſchen Geſchichte, wie ſie vor den Regulativen (beſonders in den Dinterſchen Kreiſen) üblich war, wenn dieſelbe auch in anderer Hinſicht ſtarke Fehler hatte. Zuerſt wurde nämlich die Geſchichtslektion konkret vorgeführt (I) — freilich gewöhnlich durch Leſen oder durch ſteif wörtliches Vorerzählen — mit den notwendigſten ſachlichen und ſprachlichen Erläuterungen. Sodann begann eine „katechetiſche" Beſprechung des Stoffes, gemeinhin recht breit; dieſelbe gliederte ſich aber — vielleicht durch das Vorbild der Predigten darauf geführt — in der Regel in zwei Teile, von denen der eine ſittliche oder religiöſe Wahrheiten entwickelte (II), während der andere dieſe Wahrheiten auf die Lebensführung der Schüler und das Leben überhaupt anzuwenden ſuchte (III). So ſehen wir alſo im bibliſchen Geſchichtsunterrichte die drei fundamentalen Lehrſtadien ſchon in älterer Zeit ganz deutlich, ja übermäßig breit ausgeprägt. Was daran unvollkommen war — ſei es im erſten Lehrſtadium die unfreie, unanſchauliche „Anſchauung", oder im zweiten und dritten die ermüdend-umſtändliche „kunſtmäßige" Katecheſe — geht uns hier nicht an. Nur darauf mag aufmerkſam gemacht ſein, daß dieſe „kunſtmäßige" Breite der Beſprechung wohl zum Teil durch die zu großen Geſchichtslektionen verſchuldet war. Anſtatt eine bibliſche Erzählung abſchnittweiſe zu beſprechen — worauf z. B. das Zahnſche Hiſtorienbuch ſchon durch ſeine Teilabſchnitte deutlich hinwies — wurde die Erzählung als Ganzes unter das katechetiſche Netz gezwängt. Freilich fehlte in jenen alten Tagen den Schulen die Zeit, um jedem einzelnen Geſchichtsabſchnitte die gebührende Durcharbeitung zu gönnen, wie ſie auch den heutigen Schulen noch fehlt; denn es würde ja ſonſt nicht genug auf den Haufen gebracht werden, und das wäre doch ſchlimm auf einem Gebiete, wo von altersher der didaktiſche Materialismus ganz inſonderheit Mode und obligatoriſch geweſen iſt.

In den übrigen ſachunterrichtlichen Fächern, den ſog. Realien — Geſchichte, Geographie und Naturkunde — ſind die drei Hauptlehroperationen in der allgemeinen Praxis nur ſehr undeutlich und ſporadiſch zur Darſtellung gekommen. Für den, der ſie ſehen kann, treten ſie jedoch in den beſſern Lehrbüchern merklich genug hervor: ſo in der Phyſik bei Dellmann, in der mathematiſchen Geographie bei Dieſterweg, in der Geographie bei Biehoff, in der Naturbeſchreibung bei Eichelberg und Lüben. Daß ſie in der Volksſchulpraxis wenig Eingang fanden, iſt wohl vornehmlich durch die falſche Theorie des Lehrplans verſchuldet, — genauer geſagt: dadurch, daß der Realunterricht beim Sprachunterrichte (Leſebuch) einquartiert war, alſo keine ſelbſtändige Stellung hatte. So lag in den Realfächern die Methodik in Feſſeln. Als dann dieſe Fächer

endlich durch die „Allgem. Best." frei und selbständig wurden, da war leider die Seminarmethodik nicht darauf gerüstet; und so konnte es geschehen, daß hier, begünstigt durch die leidigen kompendiarischen Leitfäden, der didaktische Materialismus noch schlimmer als im Religionsunterricht zur Herrschaft kam, wobei bloße Kenntnisse schon für Bildung, und große Kenntnishaufen für große Bildung gelten.

Wie nun? Was haben wir in den drei Hauptlehroperationen, geschichtlich betrachtet, vor uns?

Wir sehen sie in der nachpestalozzischen Zeit schon seit langem in den meisten Lehrgegenständen mehr oder weniger in Übung, wenn auch nicht überall, und in einigen Fächern nur unvollkommen oder rudimentär. Und diejenigen Didaktiker, welche im Sprachunterrichte die Idee der dreistufigen Durcharbeitung mit klarem Bewußtsein erfaßt hatten und auf die Bahn zu bringen suchten — Wurst und Dr. Mager — waren nicht durch Herbart, sondern aus der gesamten Pestalozzischen Anschauung heraus darauf geführt worden; denn Mager schrieb sein treffliches französisches Elementarbuch (das dann Plötz nachahmte und für den großen Haufen mundgerechter machte), bevor er mit Herbarts Psychologie genauer bekannt und noch ein eifriger Hegelianer war. *So ist also diese methodische Idee weder etwas specifisch Herbartisches, noch überhaupt etwas Neues.* Ja, sie ist nicht einmal etwas specifisch *Pestalozzisches*; denn schon vor mehr als zwei Jahrhunderten hat ein großer pädagogischer „Seher" die drei Hauptoperationen klar erkannt und deutlich beschrieben — was freilich selbst viele unter denen nicht zu wissen scheinen, welche in den Seminaren die Geschichte der Methodik zu lehren haben oder gar bei höheren Prüfungen darin examinieren. Wer nun doch die Idee der drei Durcharbeitungsstadien für etwas Fremdartiges, Neues schelten will, der thut es auf seine Gefahr — auf die Gefahr, seine eigene Unwissenheit in der Geschichte der Didaktik auszuplaudern. Es ist freilich schon manchmal dagewesen, daß einer seine Brille suchte, während sie ihm auf der Nase saß. Wem aber diese dreistufige Durcharbeitung des Lehrstoffes *zu kompliziert* dünkt, dem ist einstweilen so wenig zu helfen wie jenem armen Schulbuben, dem die Stereometrie zu schwer fiel, und der darum beklagte, daß der liebe Gott nicht solche Körper geschaffen habe, die bloß *eine* oder *zwei* Dimensionen hätten.

So bliebe denn noch übrig zu besehen, woher bei Ziller, Rein u. s. w. die *Fünfzahl* der Lehrübungen stammt, und ob nicht *dadurch* etwas Fremdartiges oder Anstößiges in die Sache gekommen ist.

Wie schon bemerkt, kann man die I. wie die II. Hauptoperation in zwei Akte zerlegen. Betrachten wir zunächst die beiden Unterakte in der II. Operation.

Digitized by Google

Um einen Schritt vorwärts zu kommen, genügt es bekanntlich noch nicht, daß bloß ein Bein vorschreitet; erst wenn das andere nachfolgt, ist der Schritt vollendet. So verhält es sich auch bei einer Abstraktionsoperation. Erst muß ein Vergleichen (a) geschehen, und dann muß das Ergebnis desselben (Begriff, oder Regel oder Maxime u. s. w.) fixiert (b) werden. Wo daher ein vollständiger Abstraktionsprozeß vor sich geht — er mag so einfach sein, wie er will — da geschehen auch immer diese beiden Teilaktionen, gleichviel ob man sich derselben bewußt ist oder nicht. Vereinfachen läßt sich darin ebenso wenig etwas, als man die beiden Beine mit Vorteil auf eins reduzieren kann. Ob nun die beiden Teilakte dieser Lehroperation ausdrücklich gezählt werden — wie z. B. der Rekrut beim Laden des Gewehrs die Tempos zählt — ist gleichgültig; es handelt sich nur darum, daß sie ausgeführt werden. Zählt man sie, so wird der Abstraktionsprozeß dadurch nicht komplizierter; und zählt man sie nicht, so wird er nicht einfacher. Da nun durch das Zählen der Tempos bei dieser Lehrübung kein Plus in die Sache hineinkommt, so kann selbstverständlich auch nichts Neues, mithin auch nichts Überschüssiges, geschweige etwas Anstößiges darin liegen.

Besehen wir jetzt die beiden Teilakte in der I. Hauptoperation. Mit dieser Zweiteilung ist weiter nichts gemeint, als daß der Darbietung des Neuen eine kurze einleitende Unterredung vorhergehen müsse, — aus ähnlichen Gründen, warum der Prediger seiner Rede eine Einleitung vorausschickt, oder warum man beim Springen über einen Graben einen Anlauf macht. Spricht nun diese Forderung in ihrem allgemeinen Sinne etwas aus, das in der Methodik sonst noch nie gehört worden wäre? Keineswegs, — wenigstens nicht für den, der in den methodischen Lehrbüchern, selbst in sehr alten, den Satz gelesen hat: „Das Unbekannte muß an bereits Bekanntes angeknüpft werden.“*) Ob die Schulpraxis diese Vorschrift auch immer ausgeführt, und ob sie dieselbe zweckmäßig ausgeführt hat, ist eine andere Frage. Genug, die Vorschrift war längst da und kann somit nach ihrem Wortlaute auch nichts specifisch Herbartisches sein. Zu einem Geklage, daß die Herbartische Pädagogik das Lehrverfahren „überkompliziert“ mache, liegt also auch bei diesem Punkte kein Grund vor. Das Eigentümliche, was die Zillersche Forderung einer einleitenden Unterredung zu jener alten methodischen Vorschrift hinzufügt, besteht eben darin, daß diese letztere dadurch näher bestimmt, verdeutlicht, — mithin

*) „Lernen heißt: von einem Erkannten zum Wissen eines Unbekannten fortschreiten, wobei also ein Dreifaches in Betracht kommt: ein Unbekanntes, ein Bekanntes und die geistige Bewegung, um vom Bekannten aus das Unbekannte zu erreichen.“ Comenius, methodus novissima, S. 95.

auch leichter und obendrein fruchtbarer gemacht wird. Im Herbartiſchen Sinne ſoll nämlich die Vorbeſprechung nicht bloß an „Gelerntes", an „Schulwiſſen", anknüpfen, ſondern vor allem an Selbſterfahrenes, — alſo an den feſteſten Kern im Denken und Fühlen des Schülers, an den ſog. Individualitätskreis, oder wie man auch ſagen könnte: an die am tiefſten gewurzelten Heimatsvorſtellungen, in denen das Heimweh ſeinen Sitz hat. Die Vorzüge einer ſo gearteten Anknüpfung — ſowohl hinſichtlich des zu erweckenden Intereſſes und des Verſtändniſſes, wie für das Behalten und, falls der neue Stoff religiös-ſittlicher Natur iſt, für die tiefere Einpflanzung ins Gemüt — müſſen auf den erſten Blick in die Augen fallen. Über das Warum giebt Herbarts Pſychologie genaue Auskunft. Daß die einleitende Unterredung möglichſt ungezwungen, möglichſt natürlich, nicht gekünſtelt ſein und raſch zum Ziele zu kommen ſuchen muß, ſagt ſich von ſelbſt. Wer übrigens die Wahrheit, daß alles Neuzulernende an den Intereſſekreis des Schülers angeknüpft werden muß, nicht gern von Herbart hören mag, der kann ſie, wenns beliebt, auch von dem engliſchen Philoſophen Spencer („Pädagogiſche Vorträge") lernen.

Reſumieren wir.

Aus den vorſtehenden Bemerkungen über das Lehrverfahren hat ſich ergeben, daß die drei fundamentalen Lehroperationen (ſamt den Teilakten bei I und II) im weſentlichen ſchon vorlängſt von vielen einſichtigen Didaktikern gefordert worden, und in einigen Fächern ſogar allgemein, wenn auch nicht überall vollbewußt, in Übung geweſen ſind, mithin inſofern auch nichts ſpecifiſch Herbartiſches enthalten. Hätte daher die Schulpraxis dieſe in der Hauptſache ſchon über 200 Jahr alten methodiſchen Forderungen ſich gemerkt und wirklich ausgeführt, und das, was ſie in etlichen Lehrfächern that, auch in den anderen gethan — gemäß der ebenfalls weit über 200 Jahre alten Forderung: „Gleichförmigkeit (des Lehrverfahrens) in allen Dingen: Wiſſenſchaften, Sprachen und Künſten," (Ratich) — ſo würde niemand klagen, wenigſtens nicht öffentlich zu klagen wagen, daß die Herbartiſche Pädagogik „überkünſtliche Neuerungen" im Lehrverfahren auf die Bahn bringe und dasſelbe „zu kompliziert" mache. Gleichwohl bleibt dem Pſychologen und Pädagogen Herbart gerade auch beim Lehrverfahren ein großes Verdienſt geſichert, — was jedem um ſo mehr in die Augen fällt, je genauer er das, was die Methodik bereits wußte, mit dem vergleicht, was Herbart darüber lehrt. Ein anderes iſt es, Wahrheiten mit vorausſchauendem genialen Blicke zu ahnen oder vielleicht auch klar zu erkennen, und wieder ein anderes, dieſelben wiſſenſchaftlich begründen zu können. Sodann hat namentlich Profeſſor Ziller das Verdienſt, die einzelnen Lehroperationen ge-

nauer beſchrieben und (im Leipziger akademiſchen Seminar) in ſorgfältiger Ausgeſtaltung praktiſch ausgeführt zu haben. Und endlich muß rühmend anerkannt werden*) — daß Ziller das Unterrichten von der Laſt der ermüdenden „Kunſtkatechiſationen" befreit, auf ein natürlich ungezwungenes Beſprechen gedrungen, kurz, die Lehroperationen weſentlich vereinfacht hat. Was aus der Mitte der Herbartiſchen Schule zur Befreiung der Schularbeit vom didaktiſchen Materialismus geleiſtet (und erduldet!) worden iſt, wollen wir nicht einmal rechnen.

Es könnte noch die Frage angeregt werden, ob nicht manche jener Bedenken, welche aus Mißverſtändnis wider die Herbartiſche Methodik in Umlauf gekommen ſind, gerade aus der Mitte dieſer Schule ſelbſt mit verſchuldet worden wären. Leider kann ich dieſe Frage nicht ganz verneinen. In der That haben manche eifrige Herbartianer beim Verkündigen und Verteidigen der didaktiſchen Anſchauungen ihres Meiſters ihren eigenen gut eingelernten Grundſatz, „daß man das Unbekannte an das Bekannte anknüpfen müſſe," nicht ſelten ſtark verleugnet. Es gilt dies namentlich hinſichtlich der Theorie der Durcharbeitungsübungen. Nach jenem Grundſatze würde es doch geboten geweſen ſein, in der Geſchichte der Pädagogik ſorgſam nachzuforſchen, wann und von wem und in welchen Fächern dieſe Lehroperationen ſchon früher empfohlen und vielleicht auch praktiſch ausgeführt worden ſeien. Selbſt die rudimentärſten Anfänge hätten beachtet und mit Fleiß zum Anknüpfen benutzt werden müſſen. Statt deſſen wurde die Herbartiſche Theorie des Lehrverfahrens manchmal ſo proklamiert, wie wenn ſie vom Kopfe bis zum Fuß etwas Funkelnagelneues wäre, das bis dahin kein Auge geſehen, kein Ohr gehört und in keines Menſchen Herz nie gekommen ſei. Mit andern Worten: anſtatt die Differenzen zwiſchen der kouranten und der Herbartiſchen Methodik, die ohnehin groß genug ſind, bequem zu überbrücken, wurden dieſelben zu einer abſchreckend tiefen Kluft erweitert. Kein Wunder daher, daß viele Schulmänner und ſelbſt ſolche, die für neue Gedanken ſtets zugänglich ſind, ob dieſer „unerhörten Neuerungen" ſtutzten und ſich reſerviert hielten, und daß andere, welche ſchon urteilten, bevor ſie näher zugeſehen hatten, und auch nicht einmal die Geſchichte der Methodik recht kannten, über das Herbartiſche Lehrverfahren die verkehrteſten und albernſten Bedenken in Kurs brachten.

*) Im geraden Gegenſatze zu dem, was ein ungenannter Superintendent im „Evangeliſchen Monatsblatt" von Profeſſor Kolbe unlängſt der Herbartiſchen Methode zur Laſt legt.

Zu dieſen Hinderniſſen der Verſtändigung, welche aus der Mitte der Herbartiſchen Schule ſelbſt heraufbeſchworen worden ſind, gehört z. B. auch die Art und Weiſe, wie man dort die Lehroperationen zu zählen und zu benennen pflegte. Gewiß iſt dieſes Zählen und Benennen die gleichgültigſte Sache von der Welt — für den, der bereits orientiert iſt. Sie iſt es aber nicht, vielmehr etwas ſehr Wichtiges, wenn es gilt, behufs der Verſtändigung „Unbekanntes an Bekanntes anzuknüpfen", oder auf gut Herbartiſch zu reden: „eine regelrechte analytiſche Einleitungsbeſprechung" zu halten. Wie jedem vor Augen liegt, iſt der kleine ſtrategiſch-methodiſche lapsus im Zählen und Bezeichnen der Lehroperationen in der That recht verhängnisvoll geworden. Es iſt zwar einer da geweſen, der beizeiten ernſtlich gewarnt hat; ſeine Stimme wurde aber überhört. Gehen wir jetzt etwas näher auf die Sache ein.

Herbart (und nach ihm Ziller) zählt vier Hauptoperationen, wobei bei der I. die einleitende Unterredung als Teilakt hinzutritt. Rein bringt dieſen Teilakt mit in die Reihe und erhält ſo richtig fünf Operationen. Nun denke man noch bei Herbart an die fremdartigen, im Vergleich zur gebräuchlichen Schulſprache teilweiſe faſt erſchreckend fremdklingenden Namen: „Klarheitsſtufe", „Aſſociationsſtufe", „Syſtemſtufe", „Methodenſtufe", — die Rein allerdings glücklich vermieden hat. Wer ſollte ob dieſer Zahl von vier reſp. fünf Lehrübungen nicht beim erſten Hören ſtutzig werden? Und wer ſollte, zumal bei jener fremdartigen und ſchwerverſtändlichen Terminologie, von ſelbſt auf den Gedanken kommen, daß er in dieſen vier reſp. fünf Lehrübungen im weſentlichen nichts anderes als die in der Geſchichte der Methodik ſeit 250 Jahren bekannten und in mehreren Fächern längſt praktiſch ausgeführten drei Haupt-Durcharbeitungsſtufen (nebſt ein paar mitgezählten Teilakten) vor ſich habe? Und wie ſollten diejenigen ſich orientieren, denen dieſe drei Hauptoperationen, obgleich ſie dieſelben in etlichen Fächern übten, doch nicht begrifflich klar zum Bewußtſein gekommen waren? — Gewiß verdient es kein Lob, wenn einem Lehrkundigen im Kerne der Herbartiſchen „Neuerungen" nicht nach einigem Beſinnen die altbekannten Geſtalten in die Augen ſprangen; aber es verdient auch keinen Tadel, — wenigſtens nicht bei denen, die nicht für pädagogiſche Stabsoffiziere angeſehen ſein wollen.

Schreiber dieſes hat daher — als Herbartianer „ſtrikteſter Obſervanz", mit Erlaubnis zu ſagen — ſtets mit gutem Vorbedacht zuvörderſt den Kern des Lehrverfahrens, die drei Grundoperationen, hervorgehoben und mit den altbekannten Namen bezeichnet. Wer nun unter ſeinen Leſern über den Begriffsbildungsprozeß nur ſo viel wußte, als aus der Logik (und Pſychologie) ſeit Ariſtoteles alle Welt davon wiſſen kann,

— oder wer aus der Geſchichte der Pädagogik wußte, daß ſeit Peſtalozzi alle klar ſehenden Didaktiker (wie Mager, Wurſt, Dieſterweg u. ſ. w.) dieſe drei Lehrübungen wenigſtens bei einigen Lehrfächern nachdrücklich empfohlen haben, — oder wer über ſein eigenes Thun auch nur ſo weit klar war, um ſehen zu können, daß er in etlichen Fächern (wenigſtens in Rechnen und Raumlehre) jene drei Lehrſtufen bereits thatſächlich beobachtete: dem **konnten** die geforderten drei Grundoperationen nicht unerhört, neu, fremdartig, oder überkompliziert klingen; im Gegenteil, ſie waren ihm nach Zahl wie nach Bezeichnung theoretiſch wohl bekannt und in etlichen Disciplinen ſogar praktiſch geläufig. Was ihm in dieſem Kern des Herbartiſchen Lehrverfahrens als neu entgegentrat, beſtand lediglich darin, daß dieſe drei Operationen jetzt für alle Lehrgegenſtände gelten ſollten, und daß bei der Ausführung eine ſtrengere logiſche Korrektheit, zugleich aber eine größere Einfachheit, als bisher z. B. im Religionsunterricht vielfach üblich geweſen war, verlangt wurde. Und wenn dann ergänzend noch die beiden Teilakte bei I und II hinzukamen, ſo zeigte ſich ihm bei näherem Beſehen auch hier, daß die kurze einleitende Unterredung (bei I) ebenfalls nichts abſolut Neues, und das Zuſammenfaſſen des Abſtrahierten (bei II), da es ohnehin geſchieht, nicht einmal ein Plus war. Ich glaube daher, daß meine freie Weiſe, Herbarts Lehrverfahren bekannt zu machen, mehr in ſeinem Geiſte gedacht iſt als jene andere, welche ihn im Zählen und Benennen der Operationen äußerlich kopiert und ſich dadurch ſelber Hinderniſſe ſchafft. Und daß das Vermeiden dieſer Hinderniſſe — durch Anknüpfung des Unbekannten an das Bekannte — auch mehr Erfolg in der Propaganda verbürgt, wird ebenfalls nicht bezweifelt werden können. — Übrigens halte ich auch dafür, daß meine Manier, zuerſt die drei Hauptoperationen zu zählen und dann die beiden andern Akte als das, was ſie ſind, nämlich als Teilakte zu faſſen, zugleich die logiſch richtigere iſt.

Zur Zeit der Regulative, wo an die Einführung des Herbartiſchen Lehrverfahrens in ſeinem Vollſinne ohnehin nicht zu denken war, hat ſich Referent ſogar eine noch größere Freiheit erlaubt, oder richtiger geſagt: eine noch größere Entſagung (Zurückhaltung) auferlegt, — auf die Gefahr hin, von ſeinen Herbartiſchen Freunden darob tüchtig geſcholten zu werden, was ſie aber als brave Kriegskameraden doch nicht gethan haben. Um an die übliche (vorgeſchriebene) Lehrweiſe thunlichſt anzuknüpfen, faßte ich nämlich die beiden erſten Hauptoperationen des Neulernens (I. Anſchauen, II. Denken) in ein Stadium zuſammen und nannte es: I. „an-

ſchauliches Verſtehen", — dem Leſer anheimgebend, was er nach der „anſchaulichen" Vorführung des Stoffes noch beſonders für das tiefere „Verſtehen" thun wolle und könne. Sodann faßte ich die jenen Operationen gleichſam parallel gehenden Übungen des Einprägens — einerſeits des konkreten Stoffes, andrerſeits des abſtrahierten (Lehrſpruch, Regel u. ſ. w.) — ebenfalls in ein Stadium zuſammen und nannte es: II. „ſicheres Einprägen". Was nun als III. Operation des Neulernens (und als Probe des ſicheren Einprägens) noch übrig blieb, nannte ich zuſammenfaſſend: III. „denkende Schlußreproduktion", d. i. Probereproduktion mit Anwendung.*)

In dieſer vereinfachten Faſſung findet man in meinen früheren Schriften und Aufſätzen über den Religions- und den Realunterricht die Lehroperationen dargeſtellt; auch noch in den „Grundlinien zur Theorie des Lehrplans", obſchon hier bereits an einer Stelle auf die richtigere Form hingedeutet wird. Dieſe Akkommodation an die damaligen Verhältniſſe habe ich auch nicht zu bereuen gebraucht; im Gegenteil, die Erfahrung hat genugſam bewieſen, daß dieſer Umweg in der That ein guter Weg war. Ich will einige ſeiner Vorteile andeuten.

Fürs erſte leiſtete die von mir empfohlene Lehrweiſe (im Sachunterricht) den Leſern, welche darauf eingingen, den Dienſt, daß ſie ſich den einengenden Lehrformen gegenüber, die ihnen damals im Religionsunterrichte durch die Seminarien und Schulobern aufgedrungen wurden, weſentlich freier fühlten: denn was bei Schulreviſionen billigerweiſe gefordert werden konnte, vermochten ſie zu leiſten, ohne dabei Dränger und Treiber ihrer Schüler zu werden und dadurch dieſen und ſich ſelbſt den ſchönſten Lehrgegenſtand zu verleiden; überdies ſahen ſie, namentlich durch das von mir geforderte freie (und durch Fragen belebte) ausführlich-anſchauliche Erzählen der bibliſchen Geſchichte, neue, höhere Probleme in der Lehrarbeit vor ſich, und ſo blieb in ihrem Herzen das hebende Bewußtſein lebendig, daß das ſchulmeiſterliche Lehren trotz allem und allem

---

*) Im Schema wird ſich dieſe aufgenötigte Vereinfachung im Vergleich zur Vollzahl der Lehrübungen deutlicher darſtellen.

	A. Neulernen.	B. Einprägen (Repetieren).	
(früher) I „anſchaul. Verſtehen."	I. **Anſchauen** . .	Einpr. des konkret. Stoffes	(früher) II „ſicheres Einpr."
	II. **Denken** (Abſtrah.)	Einpr. d. Lehrſpruches ꝛc.	
	III. **Anwenden** . .	Probereproduktion.	
	(früher) III. „denkende Schlußreproduktion."		

doch in Wahrheit eine Kunſt und nicht ein durch Abſehen zu erlernendes Handwerk ſei.*) Zum andern wurde es dieſen zugänglichen Leſern geläufig, die unterrichtliche Behandlung einer Lektion in beſtimmte Stadien zu gliedern, und zwar ſo, daß dieſe Gliederung die ſtreng-pſychologiſch geſonderten Lehr- und Lernoperationen knoſpenartig-präformiert einſchloß. Denn um die drei Hauptoperationen des Neulernens in ihrer ſtreng wiſſenſchaftlichen Geſtalt deutlich heraustreten zu laſſen, dazu bedurfte es bloß, in meinem bisherigen „erſten Stadium" (anſchauliches Verſtehen) das Anſchauen und das Verſtehen, ſofern letzteres auf einem Abſtrahieren beruht, als zwei Lehrübungen (I und II) zu zählen, — ich ſage: zu zählen, da die Ausführung ohnehin geſchah; und dann war etwa noch bei dem bisherigen „dritten Stadium" (denkendes Reproduzieren) darauf aufmerkſam zu machen, daß hier das zum Neulernen gehörende Anwenden (III) und die zum Einprägen reſp. zu beidem gehörende „Probereproduktion" zuſammengefaßt ſeien. Als ich daher nach der Beſeitigung der Regulative allmählich dazu übergehen durfte, im Evang. Schulblatt die pſychologiſch genauen Lehrſtadien zur Sprache zu bringen (zuerſt in der Abhandlung „über die ſchulmäßige Entwicklung der Begriffe"): da ging es dieſen Leſern nicht, wie es andern Ortes gegangen iſt, wo in den Zillerſchen Lehrübungen beim erſten Hören eine unerhörte Neuerung, eine ſchreckhafte methodiſche Ungeheuerlichkeit erblickt wurde; ſie konnten ſich im Gegenteil in dem, was in dieſem Lehrverfahren ihnen neu

*) Allerdings hat das Evang. Schulblatt damals auch ſolche Leſer angetroffen, welche ſelbſt meine vereinfachten Lehrſtadien zu „kompliziert", zu „künſtlich" fanden und ſich in ihrer ſogenannten „Freiheit" — richtiger ausgedrückt: in ihrer gemütlich-duſeligen Regelloſigkeit — nicht ſtören laſſen wollten. Was würden dieſe erſt geſagt haben, wenn ihnen damals ſchon die vollkommen ausgebildeten Lehroperationen zugemutet worden wären? — Mit dem ſchönen Worte „Freiheit" wird von unklaren Köpfen viel Unfug getrieben. Die Naturgeſetze, die in den Dingen liegen, weiſen allerdings dem, der an dieſen Dingen arbeiten will, eine beſtimmte Bahn an; aber eben dadurch wird ſeine Aktion erſt frei, nämlich frei (von Hemmniſſen), um die beabſichtigte Wirkung zu erzielen. Was ſollte aus der Heilkunſt, dem Maſchinenbau u. ſ. w. werden, wenn die Ärzte, die Ingenieure u. ſ. w. ſich darüber beſchweren wollten, daß man ihnen zumutete, die bezüglichen (phyſiologiſchen ꝛc.) Naturgeſetze nicht bloß zu ſtudieren, ſondern ſich auch in ihrer Praxis an dieſelben zu binden? Und was ſollte aus unſern ſchnellen Eiſenbahnreiſen werden, wenn die Lokomotive eines Tages erklärte, daß ihr Freiheitsſinn ſich in das ſchablonenhafte Geleiſe platterdings nicht mehr ſchicken könne? — Wann wird doch endlich der närriſche Wahn ausſterben, daß die Thätigkeit auf geiſtigem Gebiete ſich von der Kenntnis und Befolgung der Geſetze des Geiſtes dispenſieren dürfe? Un- und anti-pſychologiſche Lehrformen — ja, die engen ein; aber nicht die wahrhaft pſychologiſchen; dieſe machen vielmehr die Lehrkraft frei, ihre Kraft zeigen zu können.

war, leicht und ſchnell zurecht finden, da ſie ſahen, daß ſie dasſelbe ſeinem Kern nach bereits geübt hatten, und es ſich nur noch darum handelte, die einzelnen Lehrakte beſtimmter zu ſondern und genauer auszubilden. Allerdings hing für dieſe wackern Kollegen auch ein ſchreckhafter Gedanke daran, der aber längſt kein unbekannter war, nämlich der, daß bei einem ſolchen ſorgfältigen Durcharbeiten des Stoffes, zumal es nur an kleinen Lektionen geſchehen kann, das vorgeſchriebene „lehrplanmäßige" Ziel erſt recht nicht zu erreichen ſei, — namentlich im Religionsunterricht. Waren ſie nun auch von außen gehindert, dieſes Lehrverfahren in ſeiner ſtrengen Form ſofort in allen Fächern einzuführen, ſo hinderte ſie doch nichts, die beſſere Lehrweiſe in einzelnen Lektionen zu verſuchen und ſich ſo in dieſelbe einzuüben. Dies iſt auch, wie ich weiß, in dem weiten Leſerkreiſe des Evang. Schulblattes von Friedrichsſtadt bis Baſel an vielen Orten fleißig geſchehen. Wenn daher die Seminarien und Schulobern einmal mit dem didaktiſchen Materialismus gründlich brechen — NB. im Herbartiſchen Sinne, nämlich durch Einführung des richtigen Lehrverfahrens und der richtigen Theorie des Lehrplans, nicht aber durch Amputieren und äußeres Beſchneiden des Lehrſtoffes in der Weiſe der Regulative — und damit dem geſunden pädagogiſchen Streben in den Schulen freie Bahn machen: dann werden jene Lehrer für dieſe echte „neue Ära", welche die allgemeinen Beſtimmungen zwar ermöglicht, aber nicht verwirklicht haben, ſofort bereit und gerüſtet ſein.

Abgeſehen von den vorgenannten Vorteilen, lagen meiner vereinfachten Faſſung der Lehrſtadien auch noch Gedanken zum Grunde, welche principieller Art ſind, alſo mit der Akkommodation an frühere Verhältniſſe nichts zu thun haben und, wenn ich nicht irre, auch in Zukunft ihre volle Bedeutung behalten. Zillers praktiſche Ausgeſtaltung der Lehroperationen, ſo weit ſie in Druckſchriften vorliegt, hat nämlich mehrere Lücken, falls ſie auch für die Volksſchule gelten ſoll. Ich ſage „Lücken" d. h. unausgebildete Stellen, — nicht Irrtümer. Die methodiſchen Wahrheiten, welche an dieſen Stellen ſtehen müſſen, werden von Ziller nicht geleugnet, aber ſie ſind auch nicht praktiſch ausgeprägt, teilweiſe auch nicht bezeugt worden. Dieſe Lücken müſſen zunächſt wohl daraus erklärt werden, daß von Zillers Unterrichtslehre bis jetzt nur der allgemeine Teil („Grundlegung" ꝛc.) erſchienen iſt, während der ſpecielle Teil, der ſich mit den einzelnen Fächern und den verſchiedenen Schularten (Volksſchule, Realſchule u. ſ. w.) zu befaſſen haben wird, noch fehlt. Außerdem hängen ſie unzweifelhaft mit einer Eigentümlichkeit der Leipziger Seminar-Übungs-

ſchule zuſammen. Für dieſe Schule, die bereits an 15 Jahre beſteht, iſt die ſpecielle Unterrichtslehre allerdings nach und nach ziemlich vollſtändig ausgebildet und ſtetig vervollkommnet worden. Auch ſtellt dieſe Anſtalt eine reine Volksſchule dar, (verbunden mit einer Parallelklaſſe für den höhern Unterricht). Daneben aber iſt ſie hinſichtlich der Schülerzahl ſo ausgefucht günſtig ſituiert — jede Klaſſe enthält nämlich durchſchnittlich nur 10—12 Schüler, die alle auf derſelben Stufe ſtehen — daß hier die ſchlimmſten Beſchwerniſſe der öffentlichen Volksſchule (70, 80 und mehr Schüler pro Klaſſe und dazu meiſtens mehrere, vielleicht viele Abteilungen, ungerechnet die „fakultativen“ und „kirchlich-obligatoriſchen“ Schulverſäumniſſe) gar nicht vorhanden ſind. Was nun nicht vorhanden iſt, braucht auch nicht berückſichtigt zu werden. Es liegt ſomit auf der Hand, daß eine für ſo beneidenswert ideale Verhältniſſe berechnete Unterrichtspraxis, wie vortrefflich ſie an ihrem Platze ſein mag, doch von der ſehr irdiſch-„realen“ Volksſchule nicht wörtlich kopiert werden darf; — oder mit andern Worten: daß dieſe Methode, wenn ſie vom Standpunkte der faktiſchen Volksſchulverhältniſſe betrachtet wird, im Lehrplan wie im Lehrverfahren manches vermiſſen laſſen muß, mithin beſtimmte Abänderungen reſp. Ergänzungen nötig macht.

Dieſe relativen Lücken im Zillerſchen Lehrverfahren im Blick auf die Bedürfniſſe der Volksſchulen, namentlich der eingeſchränkten, zu ergänzen — zugleich aber mit der Abſicht dadurch den Herbart-Zillerſchen methodiſchen Grundſätzen den Eingang in die Lehrerkreiſe zu erleichtern — das waren die principiellen Erwägungen, welche meiner Vereinfachung der Lehrſtadien zum Grunde lagen. Es handelt ſich alſo, wie man ſieht, nur um praktiſche Differenzen zwiſchen Zillers Anſicht vom Lehrverfahren und der meinigen. Bei zwei wichtigen Punkten, die mit zur Sprache kommen, iſt allerdings die Differenz ſehr tiefgreifend.

Darüber im nächſten Artikel.*)

---

*) Den hier angekündigten Schlußartikel hat Dörpfeld nicht veröffentlicht. Die zuletzt erwähnten praktiſchen Differenzen zwiſchen Dörpfelds und Zillers Anſicht vom Lehrverfahren ſind im didaktiſchen Materialismus (Zuſatz 6) eingehend erörtert. Geſ. Schr. II, 2. S. 105 ff. Der Herausgeber.

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY

ASTOR, LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS.
1900.

Gesammelte Schriften

von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Sechster Band.

Lehrerideale.

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1897.

Lehrerideale.

Die Persönlichkeit des Lehrers und ihre Fortbildung.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1897.

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
145205
ASTOR LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS.
1900.

Vorwort.

Unter dem etwas vieldeutigen Titel „Lehrerideale“ haben wir in diesem Bande eine Reihe von Charakteristiken, Nekrologen und Berichten zusammengefaßt, die für die pädagogische Gesamtanschauung Dörpfelds in hohem Grade bezeichnend sind. Unwillkürlich nimmt ja das Lebensbild einer Person etwas von Sinn und Art dessen in sich auf, der es zeichnet; solche „Charakterbilder“ sind daher zuweilen noch charakteristischer für den Verfasser als für den Dargestellten selbst. Wenn Dörpfeld eine solche Arbeit vornahm, so hatte er immer ganz bestimmte Absichten dabei. Er will sich und seinen Amtsgenossen in dem Lebensbilde des schlichten und treuen Hindrichs, des originalen, mit reinster Uneigennützigkeit in seinem Berufe aufgehenden Flattich Lehrerideale vor die Augen stellen. Sehr gern hätte er das auch mit Landfermanns und namentlich Comenius hervorragenden Persönlichkeiten gethan und er bedauerte lebhaft, zur Ausführung dieses Gedankens nicht mehr kommen zu können. Ich meine, es ist nicht belanglos für die Beurteilung von Dörpfelds Denken und Wollen, daß er sich gerade diese vier Lehrergestalten zu seinen Helden ausersehen; dazu kommt noch das Denkmal, das er seinem „alten vertrauten Herzensfreunde“ Klingenburg in der „Leidensgeschichte der Volksschule“ gesetzt hat, eine Skizze, die er selbst als „den wertvollsten und wirksamsten Abschnitt“ des Buches bezeichnet, und die dankbare Verehrung, die er seinem bergischen Landsmann Dr. Mager als seinem Lehrer und Meister stets gewidmet hat. In etwas anderem Sinne gehören natürlich auch die beiden anderen in diesem Buche gefeierten Heroen Herbart und Pestalozzi zu seinen Idealen, seinen „Lieblingen unter den Lichtmännern“.

Aber auch seine lebhafte Sympathie für den ersten Reformator und Märtyrer des Bergischen Landes, Adolf Klarenbach, ist nicht nur aus seinem Lokalpatriotismus zu erklären; es war ihm darum zu thun, seinen Standesgenossen zur Ehre und Nacheiferung zu zeigen, daß ein Schulmann einen so bedeutsamen Anteil an

der Lebens- und Leidensgeschichte der evangelischen Kirche hat haben können. Wie er dann umgekehrt in dem Gegenbild von Dr. Nagel zeigt, wie irrende Schulmänner von einem christlich besser beschlagenen Schulmann zurechtgewiesen werden mögen. Jedenfalls beweisen diese in einem pädagogischen Buche ungewöhnlichen Abhandlungen über den alten und den neuen rheinischen Schulmann, daß der Lehrer sich nicht das Recht verkümmern lassen darf, auch als Vertreter der Kirche in kirchlichen Fragen ein Wort mitzureden. Auch das gehört zu Dörpfelds Lehrerideal. Und noch mehr. Er wollte mit diesen Aufsätzen eine zusammenhängende Reihe von Artikeln eröffnen, „Bilder aus dem kirchlichen Leben in Rheinland-Westfalen", weil er es für dringend nötig hält, „daß die Schulmänner aller Gegenden das kirchliche Leben scharf darauf ansehen, ob auf seinem Boden und in seinem Klima die christliche Schule in der That das finde, was sie dort zu finden wünschen muß und zu suchen das Recht hat." Die Aufsätze sind also Proben einer planmäßigen Beobachtung und Beleuchtung des kirchlichen Lebens vom Standpunkt der Schule aus.

In der Rede auf Seminardirektor Zahn giebt er neben der Pietät des dankbaren Schülers mit ausgesprochener Absicht seinen Gedanken über rechte Lehrerbildung Ausdruck; er zeichnet hier in knappen feinen Strichen sein Ideal von Präparanden- und Seminarwesen. Wie sehr er es versteht, auch andersartigen Charakteren gerecht zu werden und sich „in das Centrum ihrer Kraft zu versetzen", zeigt die Würdigung von Zahns Vorgänger Diesterweg. Zahn und Diesterweg zugleich zu preisen und zwar mit voller Überzeugung, dazu gehört jedenfalls schon ein hoher Standpunkt und ein weiter Blick!

Bei einem so selbständigen Denker, wie Dörpfeld, der sich gleichwohl einen „Herbartianer strengster Observanz" nannte, ist es ferner interessant und lehrreich zu erfahren, was ihn für Herbart gewonnen und wie er Herbarts Verdienste um die Pädagogik einschätzt. Nur ein Herbartianer, der seinen Gegenstand so völlig beherrscht und durchdringt, wie Dörpfeld es that, war imstande, einem Laien, der kaum etwas von Herbart gehört, das Wesen der Herbartischen Philosophie so treffend und klar zu verdeutlichen, wie die Leser aus den als Anhang zur Herbartcharakteristik mitgeteilten brieflichen Äußerungen zweifellos mit großem Interesse entnehmen werden. — Wie freudig und neidlos er sodann die Leistungen eines neben ihm wirkenden Herbartianers anerkennt und über die seinen stellt, zeigt der kurze Nachruf auf Ziller.

Vor allem aber läßt der Bericht über den Verein evang. Lehrer und Schulfreunde tiefe Blicke thun in sein innerstes Arbeiten an der eignen Fortbildung und sein angelegentliches, andringendes Fürsorgen für die wichtigste Fortbildung seiner Amtsgenossen. Hier ist das Ideal einer im Worte Gottes tief gegründeten Lehrerschaft meisterhaft und hinreißend dargestellt. Was dort über die Bedeutung der Bibel und des Bibelstudiums für den Lehrer ausgeführt ist, was namentlich S. 194—205 dem „ehrlichen Zweifler" gegenüber von dem Wesen des biblischen Christentums mit heiligstem Ernste dargelegt ist, gehört zweifellos zu dem Hervorragendsten, was Dörpfeld geschrieben, und zu dem Besten, was zu diesem Gegenstand der Apologetik überhaupt beigebracht ist. Dies und die apologetische Auseinandersetzung mit dem „Freireligiösen" Dr. Nagel legen den lebhaften Wunsch nahe, Dörpfeld möchte zu einem zusammenhängenden apologetischen Werk die Zeit gefunden haben. Er hätte den Beruf dazu gehabt wie wenige; denn er nimmt es schwer und ernst mit dem aufrichtigen Zweifel, wie ja auch das Fragment „Geheime Fesseln der Theologie" (Band XI) so deutlich zeigt; andrerseits, wie ironisch und gewandt weiß er mit der Oberflächlichkeit in religiösen Fragen umzuspringen, wovon ein köstliches Beispiel S. 193 Anm.! Jedenfalls bilden diese Ausführungen über den Wert der Bibel und des Bibelstudiums eine wertvolle Ergänzung zu den entsprechenden Abschnitten in Band III (Über Religionsunterricht S. 11 ff., 24 ff. u. a.).

Außerdem war im Prospekt eine Ansprache bei der Comeniusfeier in Barmen angekündigt, und ein ganz bedeutsamer ausführlicher Brief über des Comenius Bedeutung, an Unterzeichneten anläßlich der Begründung der Comeniusgesellschaft gerichtet, sollte dazu noch diesen Band zieren. Dieser Brief kennzeichnete die Bedeutung des universalen Schulmannes und die in ihm gegebene einzigartige Verbindung von Theologie, Pädagogik und Wissenschaft in meisterhafter Weise und gab seinen infolgedessen auf die neue Gesellschaft gesetzten Hoffnungen ergreifenden Ausdruck. Comenius ist ihm geradezu das Ideal, sein „Held" ganz insbesondere, eben weil er die jetzt so jammervoll auseinanderfahrenden Gebiete der Theologie, Pädagogik und Wissenschaft so großartig in sich vereinigte; und Dörpfelds Herz gehörte ja ebenfalls allen drei Gebieten an! Leider ist nun dieser Brief in andere Hände und unbekannte Schicksale geraten und eine angefertigte Nachschrift jener Ansprache gar nicht in meinen Besitz gelangt. Als Ersatz wird daher hier der gleichzeitig in der Biographie

veröffentlichte Brief abgedruckt, den er an seinen Sohn in Athen schrieb, und als Ergänzung dazu überließ mir Herr Archivrat Keller freundlichst den in gleicher Sache an ihn selbst gerichteten Brief zur Benutzung, wofür ich ihm auch an dieser Stelle ergebenst danke. Ferner standen uns auch über Landfermann interessante briefliche Mitteilungen in der von Frau Carnap herausgegebenen Biographie zu Gebote, wozu sich dann noch Äußerungen über vier andere von ihm verehrte Schulmänner, Schüren, Hülsmann, Frick und Pestalozzi, gesellen. Da diese Stücke zu den „Lehreridealen" gehören, wie Dörpfeld sie schaute, dürfen sie wohl auch hier noch einmal abgedruckt werden.

G. von Rohden.

Inhalt.

	Seite
1. Ein Lebensbild aus dem bergischen Lehrerstande (Ev. Schulbl. 1858)	1
2. Ein pädagogisches Original (Ev. Schulbl. 1859)	16
3. Ein alter und ein neuer rheinischer Schulmann und Reformprediger (Ev. Schulbl. 1864 u. 1865)	67
4. Rede zur Jahnfeier (Ev. Schulbl. 1882)	124
5. Zur Herbartfeier (Ev. Schulbl. 1875)	135
Anhang. Noch einiges über Herbartische Philosophie (Aus einem Briefe an einen Schulfreund)	146
6. Kurzer Nachruf für Ziller (Ev. Schulbl. 1882)	157
7. Aus einer Rede zur Diesterwegfeier in Barmen (Ev. Schulbl. 1891)	159
8. Aus der Geschichte des Evangelischen Lehrervereins (Ev. Schulbl. 1866)	164
Anhang. Briefliche Äußerungen über Comenius, Landfermann, Hülsmann, Frick, Schüren und Pestalozzi	210

Ein Lebensbild aus dem bergiſchen Lehrerſtande.

(Aus dem Evang. Schulblatt 1858.)

Die nachfolgenden Zeilen wollen den Leſern das Bild eines heimgegangenen Mitarbeiters vorführen. Hat unſer Blatt auch für Nekrologe, ſofern ſie eben nur dieſes ſind, vor der Hand noch keinen Raum, ſo dürfen und müſſen wir doch bei einem Mitarbeiter eine Ausnahme machen; wir glauben es um ſo zuverſichtlicher thun zu können, da es ſich weniger um ein Denkmal zu Ehren des Freundes, als vielmehr um die Vorführung einer Perſönlichkeit handelt, die „das Geheimnis einer guten Schule" nicht bloß kannte, ſondern wirklich beſaß und in ihrem Wirken offenbar machte. Der heimgegangene Amtsbruder war ein Schulmeiſter in des Wortes edelſter Bedeutung: nach Sein, Wiſſen und Können — nach Charakter, wiſſenſchaftlicher Bildung und praktiſcher Tüchtigkeit. Wenn es nach den Geſetzen des Himmelreichs geſtattet iſt, auch in dem Hirtenamte unter den Kleinen etwas Köſtliches zu ſehen, dann dürfen wir wohl ſagen: „Ein Fürſt und Großer iſt gefallen im Schulisrael." Nach den Ordnungen dieſes Weltlaufs hat er es freilich nicht zu einem hohen Namen und zu Ehrenzeichen gebracht, dagegen aber bei allen, die ihn näher kannten, die ſtille Anerkennung ſich verſchafft, daß kaum ein Stück des Lehrerberufs genannt werden kann, in dem er nicht nach irgend einer Seite hin ein Muſter war: ſei es nun die Begabung dafür, oder der Fleiß, womit er Fehlendes zu erſetzen ſuchte, oder die Treue in der Benutzung des anvertrauten Pfundes. Wie ſehr er ſich auch auf das Erſcheinen unſerer Zeitſchrift gefreut hatte, und wie gern er nach Kräften an der Fortführung derſelben mitgearbeitet hätte: auf dieſe Freude, wie auf manche andere, hat er verzichten müſſen hienieden. Die erſte Nummer hat er noch erlebt, die zweite iſt ihm wohl nicht mehr zu Geſicht gekommen. Um aber ſeiner geliebten Schule alles zu Dienſt zu ſtellen, hat er bei unſerm letzten Zuſammenſein, nicht lange vor ſeinem Ende, uns auf dringliches Bitten ſeine ſämtlichen ſchriftlichen Arbeiten, die freilich nicht für die Öffentlichkeit geſchrieben waren, zur Verfügung geſtellt. Er meinte zwar, es würde

ſich nichts zum Abdruck Geeignetes darunter finden. Wir ſind anderer Anſicht.

Nachſtehende Zeichnung, die wir in Gemeinſchaft mit dem vertrauteſten Jugendfreunde des Verſtorbenen, dem Herrn F. Gelderblom in Wülfrath, für die Amtsbrüder entworfen haben, kann freilich nur mit Beſchränkung und Beſcheidenheit als Lebensbild ſich ausgeben. Doch ſind wir der guten Zuverſicht, daß das Original auch in dieſer Einkleidung ſich die Hochachtung und Liebe der Leſer erwerben wird.

Zur Erinnerung an Karl Hindrichs,

geb. zu Dabringhauſen den 24. Aug. 1822, geſt. in Dhünn den 4. Aug. 1857.

Die ſterbliche Hülle des teuern Heimgegangenen iſt in das ſtille Grab geſenkt, ſie ruht in ihrer Kammer, und unſer leiblich Auge ſieht ſie nicht mehr; deſto mehr iſt der zurückgebliebene, noch auf der irdiſchen Wallfahrt begriffene Pilger und Freund bemüht, des Schatzes ſich bewußt zu bleiben, der in dem geliebten Menſchenleben ihm und andern zur Freude und zum Segen dargeboten war. Dieſer Segen und Gewinn iſt um ſo höher und ſicherer, als uns in dem Leben dieſes Amtsbruders die Fußſtapfen Gottes und die Züge des Werkes ſeiner Hände unverkennbar unter Augen treten. Das Ende aber iſt nicht bloß die lebendige Darſtellung der Lehre: „Alles Fleiſch iſt wie Heu und alle Herrlichkeit des Menſchen wie des Grases Blume;“ ſondern im Chriſtenleben vielmehr die erhabene Beweisführung, daß, wenn alles ſinkt und fällt, doch der Glaube an ein ſeliges Eingehen in das ewige Leben auch im letzten Stündlein noch ſtand zu halten und Tod und Grab zu überwinden vermag.

Eine laute und leiſe Predigt iſt uns das kurze und doch reiche Leben unſeres lieben Freundes Hindrichs. Er hat ſein Leben nur auf 35 Jahre gebracht, und menſchlich angeſehen hätte uns der Herr dies ausgezeichnete Rüſtzeug ſeiner Gnade länger ſchenken ſollen, um mehr Früchte ſeiner treuen Arbeit zählen und genießen zu können. Indes des Herrn Gedanken ſind nicht unſere Gedanken. Er heißt Wunderbar.

Seiner äußern Erſcheinung nach hatte Hindrichs auf den erſten Blick wenig Imponierendes, zur Beachtung Aufforderndes: er war ſchüchtern, für die konventionellen Umgangsformen ungelenkig, wie wenn er gleich dem David in Sauls Rüſtung hätte ſagen wollen: „ich kann nicht alſo gehen,“ — von ſchwächlicher Konſtitution und blaſſer Geſichtsfarbe. In ſeinen Jünglingsjahren wuchs er früh und ſchnell zur äußern Mannesgröße,

zeigte aber auch bald in seinem Körperbau eine hektische Anlage, und manche Symptome seiner spätern Schwäche und Kränklichkeit datieren schon aus jener Zeit. Aus dem großen, ruhigen, treuherzig blickenden Auge erkannte man jedoch bei näherem Zusehen bald, daß in dieser unscheinbaren, doch nicht unmännlich zarten Hülle ein lebendiger, aufgeweckter Geist wohne. Sein sinniges und inniges, zurückhaltendes und bescheidenes Wesen lernte man durch längeren Umgang auch verstehen und schätzen. Die Schüchternheit hatte hauptsächlich wohl ihren Grund in seinem wahrhaft demütigen Herzen, wonach er andere stets höher achtete, als sich selbst; teilweise aber auch in seiner arglosen Treuherzigkeit, wodurch er jeden, der äußerlich vielversprechend auftrat, auch demgemäß taxierte, während er selbst zu denen gehörte, die wenig versprechen, aber desto mehr ihrem innern Werte nach sind. Die innere Begabung unseres Freundes, der edle Kern seiner Persönlichkeit, war es, der einen stillen Reiz für den aufmerksamen Beobachter hatte, und der einen verborgenen Einfluß ausübte auf alle, die in eine nähere Beziehung zu ihm traten.

Hindrichs gehörte in intellektueller Hinsicht zu den begabten Naturen. Er selbst pflegte zwar, wenn gelegentlich im Gespräch auf seine Überlegenheit in diesem oder jenem Stücke hingedeutet wurde, solche Begabung in bescheidener Weise abzulehnen, und darauf zu verweisen, daß man durch fleißige und umsichtige Bebauung auch dem weniger fruchtbaren Lande noch eine ziemliche Ernte abzugewinnen vermöchte. Wohl wird er Ursache gehabt haben, des empfangenen guten Schul-, Präparanden- und Seminarunterrichts (in Moers) dankbar eingedenk zu sein, und wohl wissen seine Freunde auch, daß er denselben mit Fleiß und Treue seltener Art benutzt hat; aber seine ursprüngliche reiche Ausstattung für zukünftige Tüchtigkeit war doch unverkennbar. Am deutlichsten trat sie auf dem mathematischen Gebiete hervor, und in den andern Fächern überall da, wo formell logisches Denken Platz greifen und sich offenbaren kann. In der Algebra durfte er unter seinen Standesgenossen für einen Meister gelten. Und doch lag die eigentliche Lernzeit hierin vor dem Seminar. Strenge und Korrektheit im logischen Denken liebte er sehr und übte sie auch mit Geschick. Im Gespräche über irgend einen Gegenstand, im eigenen Unterrichten, bei schriftlichen Darstellungen, ruhte er nicht eher, bis die zu erläuternde Sache klar und deutlich vorlag.

Mehr noch als seine Begabung verdient an dieser Stelle sein unverdrossener Fleiß beachtet zu werden, zumal derselbe schon früh eine eigentümliche Richtung nahm und beibehielt. Er war nämlich vorzüglich auf die Gegenstände gerichtet, für die er von Haus aus weniger Talent hatte. Hierin zeigte sich schon der Grundzug seines Charakters, die Treue, die

ſich nie genug that, die allewege etwas Ganzes wollte, und ihn antrieb, ſich in dem einmal erwählten Beruf nach den verſchiedenſten Seiten hin tüchtig zu machen. So ſtrengte er ſich nach Kräften an, eine ſchöne Handſchrift zu bekommen; doch konnte er es nie zur Meiſterſchaft bringen. Beſſer erging es ihm mit der Muſik. Hierin hat er, namentlich in der Tonſetzkunſt, den Beweis geliefert, wie bei treuem Bemühen ein denkender Geiſt, auch ohne ein begünſtigter Kunſtjünger zu ſein, dennoch in der Begrenzung der zarten Harmoniegeſetze nicht zu verachtende Tongebilde zu ſchaffen befähigt werden kann. Wohl fühlte man es ſeinen muſikaliſchen Produktionen an — beſonders im Anfang — daß ſie mehr unter der Hand einer formalen als genial-künſtleriſchen Auffaſſung entſtanden waren; allein durch fortgeſetztes Beſtreben, Gehör und Gefühl zu ſchärfen und zu verfeinern, wußte er auch dieſe Kluft wenigſtens annähernd auszufüllen. Soviel uns bekannt, hat er die mathematiſchen Studien, für die er doch ſo trefflich ausgeſtattet war, nach der Seminarzeit faſt ganz ruhen laſſen, während er die Muſik, beſonders die muſikaliſche Kompoſition bis in die letzten Tage mit wahrer Liebe betrieb. Es könnte dies faſt auffallend ſein, wenn man die pſychologiſche Thatſache nicht kennte, daß gerade die mit Mühe und Sorge erzogenen Kinder dem Herzen des Pflegers am nächſten ſtehen, und daß auch die Handhabung der Harmoniegeſetze einem zu logiſchen Operationen geneigten Geiſte ein gewiſſes Genügen gewähren können. Freilich kam bei unſerm treuen, auf die Praxis gerichteten Hindrichs der Umſtand hinzu, daß er als Organiſt, Klavierlehrer und Leiter von Geſangvereinen ſtets an die Pflege ſeines Sorgenkindes gemahnt wurde und ſeine Produktionen probieren und verwerten konnte. Für die Öffentlichkeit hat er nicht komponiert; das ließ ſeine Beſcheidenheit nicht zu. Wir ſind aber überzeugt, daß der Freund, dem er ſeine aus der Erfahrung entſtandene „Klavierſchule" und die ziemliche Anzahl von Orgelkompoſitionen der verſchiedenſten Art vermacht hat, ihm von Herzen dankbar ſein wird.

Was aber bei unſerm heimgegangenen Amtsbruder der natürlichen Begabung den wahren Wert und die rechte Weihe, was ſeinem Streben nach etwas Tüchtigem und Ganzem die nachhaltige Energie und die edle Richtung gab: das war die Mit- und Neugabe aus der himmliſchen Heimat, der Sinn, welcher nur im Trachten nach dem Höchſten ſein Genüge, nur in Gott ſeine Ruhe ſucht und findet. Hindrichs war ein Chriſt, nach Überzeugung, Bekenntnis und Wandel. Ihm war das ſchöne Los gefallen, daß er ſchon im Elternhauſe unter der Zucht chriſtlich-gottesfürchtigen Sinnes und kirchlich-frommer Sitte aufwachſen konnte. Was Vater und Mutter an ihm begonnen, wurde dann ſpäter von dem, von unſerm Seligen ſtets lieb und

wert gehaltenen Lehrer Görtz fortgeſetzt. Was Haus und Schule mehr in der Stille und in Hoffnung gepflanzt und gepflegt — wie das des Himmelreichs Recht und Ordnung iſt — entwickelte ſich unter dem gründlichen und eindringlichen Religionsunterricht des trefflichen Pfarrers Umbeck zur hoffnungsreichen Blüte und zu einem ſelbſtbewußten teuern Beſitztum. Sein Herz wurde fröhlich und ſein Geiſt lebendig, wenn er ſpäter in vertraulichen Geſprächen von dem herrlichen Unterrichte dieſes ihm unvergeßlichen Mannes erzählen konnte. Er liebte ihn mit der ganzen Zärtlichkeit eines geiſtlichen Kindes, und wehe dem, der es wagte, in ſeiner Gegenwart ein ungeziemendes Wort über den verehrten Lehrer fallen zu laſſen; ihn traf ſicherlich mindeſtens ein ſtrafender Blick, deſſen ſchneidige Schärfe mancher ſchmerzhaft empfunden hat.

Seine Konfirmation war ihm die erſte Taborhöhe ſeines erwachten Glaubenslebens. Von da an behielt ſein Sinn die höhere geheiligte Richtung, ſein Charakter den ſittlich-treuen Ernſt und ſein ganzes Weſen das ſtill-ſanfte und mitunter feierliche Gepräge unverrückt bis ans Ende. Feſt zwar gewurzelt in dem Glauben und in der Liebe zu dem, der ihn zuerſt geliebt hatte, und mutig genug, dieſen ſeinen Glauben offen und ehrlich zu bekennen, wo es ſein mußte, war er doch wenig zur Schärfe geneigt; nach ſeiner ganzen Art und Natur liebte er den Frieden zu ſehr, als daß er ihn ſo leichthin, etwa einer logiſchen Konſequenz, hätte opfern können. Wo dieſe trennen wollte, da ſuchte er mit ſeinem weiten friedebedürftigen Herzen wenigſtens eine Brücke von hüben nach drüben zu ſchlagen und offen zu halten. Da dieſe Neigung zur Vermittelung nicht aus irgend einer Schwachheit, ſondern aus der Stärke ſeiner Liebe zu den Brüdern hervorging, ſo durfte er auch die ſelige Erfahrung machen, daß ihm durch ſein ganzes Leben hindurch faſt nie eigentliche Feindſchaft begegnet oder nachgetragen worden iſt. Vielleicht war es auch bei ihm, der je und immer in ſeinen perſönlichen Angelegenheiten lieber in Sanftmut und Demut nachgab, als ſein Recht ſuchte, die Erfüllung jener göttlichen Verheißung: „Wenn jemandes Wege dem Herrn wohlgefallen, ſo macht er auch ſeine Feinde mit ihm zufrieden.“

Aber noch eins gehört zur vollen Zeichnung des chriſtlichen Charakters unſeres Freundes. Das Sichwiegen in allerlei mehr ſeeliſch- als geiſtlich-religiöſen Gefühlen und Empfindungen war nicht ſeine Sache, das geſchwätzige Sichergehen über ſolche Dinge ihm aber ganz und gar zuwider. Wohl wußte er um das verborgene Leben der Seele mit Chriſto in Gott und die darin zu machenden Erfahrungen; aber er hielt dafür, daß ſie eben als verborgene nicht auf den Markt gehören, und daß die Keuſchheit ſowohl für das geiſtliche Leben als für das leibliche ein Gebot Gottes iſt.

Darum bedurfte es eines ſehr vertraulichen Freundſchaftsverkehrs, um in die ſtillen Vorgänge ſeines Herzens, in das innerſte Geheimnis ſeines Lebens — das eben auch das Geheimnis ſeiner guten Schule war — einen Blick zu thun. Da gewahrte man wohl, daß der in der äußern Praxis des Lebens und Lehrens ſo beſorgte und bewährte Mann auch der tiefinnerſten Praktik „mit Furcht und Zittern“ oblag, und jene nur die Frucht dieſer war; daß er „ſeine Seele in ſeiner Hand zu tragen“ ſuchte, und ſeines Geiſtes Sehnen und Trachten ſich zuſammenfaßte in dem täglichen Seufzer:

Deiner Sanftmut Schild,
Deiner Demut Bild
Mir anlege, in mich präge,
Daß nicht Zorn noch Stolz ſich rege;
Denn vor dir nichts gilt,
Als dein eigen Bild!

So waren denn die Erfahrungen, die er in traulichen Stunden dem Freunde vertraute, auch immer der Nachweis, daß das Wort Gottes in der heiligen Schrift ſich ſtets in dem Leben deſſen, der danach glaubt und thut, als ewige Wahrheit legitimiert, und durch Kraft desſelben Geiſtes, der es gegeben, in der Wirklichkeit zur Ausführung kommt. Darum hielt er dies heilige Wort teuer und wert; es war ſeines Fußes Leuchte und das Licht auf ſeinem Wege. Die tägliche Beſchäftigung mit demſelben war ihm ſowohl Regel als Bedürfnis. Auch bibliſch-exegetiſche und andere theologiſche Schriften, die ihn im Verſtändnis der Worte und Werke Gottes fördern, und als Katechet tüchtiger machen konnten, hat er, ſoweit ſie ihm zugänglich waren, mit der ihm eigenen Treue benutzt. Man kann zwar nicht ſagen, daß er mit dem, was die heiligen Männer Gottes über die tieferen Geheimniſſe des Himmelreiches geſagt oder angedeutet haben, ſich beſonders angelegentlich befaßt habe. Einmal fehlte ihm dazu die Anregung und Beihülfe brüderlicher Gemeinſchaft, und dann wies ihn die Beengung und Bedrängung der letzten Jahre ſtreng auf das nächſtliegende Bedürfnis hin. Wohl hatte er auch für tiefere Schriftforſchung einen offenen Sinn. Er hielt es nicht mit der armſeligen Doktrin, die aus Furcht vor „aufblähendem Wiſſen“ in die moderne Möncherei flüchten und das Gelübde einer proletarierhaften Unwiſſenheit in der Himmelswiſſenſchaft ablegen lehrt. Dies holdſelige Wort des Herrn an die „geiſtlich Armen“ hatte auch ihm einen lieblichen Klang; aber er machte aus dieſem lockenden Evangelium keine Schibbolethformel zur Prüfung und Zwängung der Geiſter: „Werdet voll Geiſtes“, war ihm das Ziel des Chriſtenberufs, und ſeine Hoffnung: daß das Ende der Wege Gottes beſſer ſei als ihr Anfang.

Ja, das Ende der Wege Gottes ist besser, denn ihr Anfang; — hätte der selige Pilger diesen Trost nicht gehabt, so wäre wohl seine Leuchte erloschen mitten in der Finsternis. Seine Jugend-, Jünglings- und angehende Manneszeit hatte sich ihm im ganzen sehr freundlich gestaltet. Die Sorgen der Nahrung waren ihm nie nahe getreten; bei allen seinen Lehrern war er ein geliebter und geschätzter Schüler gewesen; seine erste Wirksamkeit als selbständiger Lehrer führte ihn wieder in die traute Heimat seiner Lieben und ins elterliche Haus, wo die Fürsorge der Seinen ihn wie ehemals zärtlich pflegend umfing. Hier, in seinem stillen Geburtsdorfe Dabringhausen, wirkte er als zweiter Lehrer von 1845—1850; dann berief der Schulvorstand des Nachbarortes Dhünn ihn zur Hauptlehrerstelle der dortigen Pfarrschule. So weit hatte die Güte des Herrn seinen Lebensweg freundlich geebnet. Sie war an ihm nicht vergeblich gewesen. Nun aber begann nach und nach der Weg unebner, das Wetter rauher zu werden; es kamen die Tage, von denen man gern sagt: sie gefallen uns nicht. Nicht lange durfte er in Dhünn der erweiterten selbständigen Wirksamkeit und des traulichen Glückes inmitten der hier gegründeten eigenen Familie sich erfreuen. Es kam Schlag auf Schlag. Zuerst mußte er den guten Vater zu Grabe geleiten, dann sein zweites Kind, dann erkrankte die geliebte Gattin, dann er selbst. Sie genas zwar auf kurze Zeit, auch er erholte sich ein wenig; dann legte sie sich abermals, um hier nicht wieder aufzustehen. Das dritte Kind folgte ihr bald. Der kränkelnde Gatte und Vater drückte ihnen die Augen zu, wohl nicht ohne den Gedanken, daß er vielleicht bald nachfolgen würde. Seine Krankheit war ein Lungenleiden; mit einem Blutsturz hatte sie begonnen, in einem beschwerlichen Husten mit Blutspeien verbunden, wobei in größern Zwischenräumen auch stärkere Blutverluste eintraten, setzte sie sich fort. Während dieser Zeit — sie dauerte 4—5 Jahre — hat er seine Schule zumeist noch selbst bedient; nur im ersten Stadium der Krankheit und dann im letzten entschloß er sich notgedrungen dazu, sie einem Stellvertreter zu überlassen. Dann kam er aber doch täglich auf seinen Stab gestützt in die Klassen, und half außerdem in der Krankenstube dadurch, daß er die Schwächsten aus den einzelnen Abteilungen nachhelfend unterrichtete.

Am 4. August 1857 waren auch diese rauhen Tage zu Ende; der treue Knecht ging ein zu seines Herrn Freude. — So hat unser lieber Amtsbruder, wie der Leser merken wird, auch die Last und Hitze des Lebenstages in seinem Maße getragen und die Bitterkeit dieser Welt reichlich geschmeckt. Aber er schmeckte sie als ein Christ, er empfing sie aus der Hand seines himmlischen Arztes, der noch nie in der Beurteilung seiner Kranken in dem großen Weltspitale und in der Darreichung seiner Arzneien

Digitized by Google

etwas verſehen hat. Man konnte zwar nicht von ihm ſagen, daß es ihm ganz ſo ging, wie Schubert von dem trefflichen Bäckermeiſter Matthias Burger, der ihm den Weg zu dem himmliſchen Brothauſe gezeigt hat, erzählt: „Er war wie ein Wanderer, der auf der Rückkehr aus der Fremde begriffen iſt, unterwegs mit den Vögeln um die Wette Lieder der Heimat ſingt, und um ſo fröhlicher wird, je näher er dem erſehnten Ziele ſeiner Reiſe kommt.“ Nicht ganz ſo, ſagten wir, erging es unſerm Schulpilger. Wohl wußte er ſich auf dem Wege aus der Fremde in die Heimat. Aber ſeine Art war nicht die des lauten freudigen Geiſtes; er war und blieb allewege eine ſtille, ſinnige Natur. Wir haben ihn in guten Tagen geſehen, waren an ſeinem Bette, als er ſamt ſeiner Ehegenoſſin krank daniederlag und ſo ſchwach war, daß er kaum des Freundes Gruß erwidern konnte; wir ſind nachher wieder je und dann mit ihm durch Wald und Feld und zu den Verſammlungen der Amtsbrüder gegangen, und haben noch endlich, kurz vor Abſcheiden, auf ſeiner Krankenſtube mit ihm zuſammengeſeſſen und allerlei Fragen von Diesſeits und Jenſeits eingehend beſprochen. Er war immer derſelbe klare, ſinnige, jedes Ding mit ruhigem, feſtem Blicke betrachtende Mann. In den Tagen fröhlicher Geſundheit hatte er es gelernt, die Welt und das Leben in derſelben ſo anzuſehen, wie es uns das Wort Gottes nach Wahrheit dargeſtellt hat; ſo wurde er nicht überraſcht und erſchreckt, als ihm das Erdendaſein ſein Jammergeſicht zukehrte. Wohl wird auch er noch in der Stille manches durchzukämpfen gehabt haben, bis er es in ſeinem Maße lernte, in der Trübſal geduldig und fröhlich in der Hoffnung zu ſein, und mit Gottfried Arnold zu ſagen:

So führſt du doch recht ſelig, Herr, die Deinen,
Ja ſelig und doch meiſtens wunderlich!
Wie könnteſt du es böſe mit uns meinen,
Da deine Treu' nicht kann verleugnen ſich?
Die Wege ſind oft krumm und doch gerad,
Darauf du läßt die Kinder zu dir gehn;
Da pflegt es wunderſeltſam auszuſehn,
Doch triumphiert zuletzt dein hoher Rat.

Aber er hat alſo ſagen gelernt; denn er hielt an am Gebet. Schauen wir ſein Ende an, und folgen wir ſeinem Glauben nach!

Treten wir jetzt der Seite ſeines Lebens etwas näher, die der eigentlichen Schularbeit angehörte. Wie vielverſprechend der Kern ſeiner Perſönlichkeit für ſeine Lehrerwirkſamkeit ausgeſtattet war, haben wir geſehen; er war auch an den Früchten zu erkennen. Was für ein Unterſchied, genauer: was für eine Kluft ſteht zwiſchen einem Lehrer, deſſen Leben und Bildung in Chriſto wurzelt, und einem ſolchen, der nur ein

Spediteur für die ſchulmäßigen Civiliſations- oder Kirchengüter iſt, konnte man bald inne werden, wenn man einen der letztern Art beobachtet hatte und dann unſern Hindrichs unter ſeinen Kindern ſah. Dieſe Würde des echt chriſtlichen Lehrers zeigte ſich nicht etwa bloß in den Religionsſtunden — er war eben kein Chriſtentumslehrer, ſondern ein *chriſtlicher* Lehrer —, ſie zeigte ſich in der ganzen Stellung zu den Schülern, alſo auch in *allen* Unterrichtsſtunden; wiederum aber nicht nur im unmittelbaren Bezuge von Perſon auf Perſon, ſondern auch darin, daß er etwas Ganzes zu ſein und zu leiſten ſtrebte, darum immerfort befliſſen war, jeden Fortſchritt, den die Methodik hinſichtlich der einzelnen Lehrfächer gemacht, ſo viel als möglich ſich anzueignen. Wir möchten wünſchen, daß diejenigen Schulmänner, welche noch immer in dem Wahn befangen ſind, ein Lehrer, der Chriſtum als den Weg, die Wahrheit und das Leben bekenne, müſſe notwendig um einige Jahrzehnte oder gar Jahrhunderte hinter ihrer fortgeſchrittenen naturgemäßen Praxis zurückgeblieben ſein, unſern Hindrichs und ſeine Schule geſehen hätten. Wir ſind feſt überzeugt, die *redlichen* unter ihnen würden ihren Wahn aufgegeben oder doch gern bezeugt haben, daß ſie hier einen Mann gefunden, der Pauli Wort: „Alles iſt euer", — wahr mache und alſo wenigſtens eine rühmliche Ausnahme von ihrer erdachten Regel ſei. Wir unſern Teils ſind nicht ſo befangen, aus dem rühmlichen Beiſpiel unſeres Freundes flugs die entgegengeſetzte Regel zu unſern Gunſten zu formulieren. Es iſt allüberall, hüben und drüben, genug Krüppelei anzutreffen; die ganzen Leute, die Leute aus einem Guß ſind in dieſem Erdenklima ſelten, und mit Diamanten pflaſtert man keine Straßen. Aber wir halten feſt: die *Gottſeligkeit* iſt zu allen Dingen nütze und hat die Verheißung *dieſes und des zukünftigen* Lebens. Wo nun jemand dieſes Glaubens iſt, da ſoll er ſich danach ſtrecken, daß dieſe Verheißung an ihm erfüllt werden könne. Erfüllt ſie ſich nicht, ſo iſt auf *ſeiner* Seite etwas faul; Gottes Wahrheit aber bleibt beſtehen.

Von *Hindrichs*, wie von allen echten Kinderlehrern darf man — die ſelbſtverſtändliche Beſchränkung eingerechnet — wohl ſagen, er war von Mutterleibe ausgeſondert zu dieſem Dienſt. Die wahren Lehrer laſſen ſich nicht fabrizieren, und wenn die Seminarzeit von drei Jahren auf das Doppelte geſteigert würde. „Man kann nicht aus jedem Klotz einen Merkur ſchnitzen". Hindrichs' Vater, der Tuchfabrikant war, hatte die Abſicht, ſeinen Sohn *Karl* dem Handelsſtande zu widmen. Er ſelbſt aber wünſchte, Lehrer zu werden. Wahrſcheinlich hatte das Beiſpiel ſeines würdigen Lehrers G. die in ihm liegende Gabe erweckt, den Funken angeblaſen. — Als er nach ſeiner Seminarzeit in Barmen Gehülfe war, trat ihm einmal durch das Leſen theologiſcher Schriften und durch einige andere Umſtände

der Gedanke nahe, noch Theologie zu ſtudieren. Eine kurze Zeit ging er ernſtlich mit dieſem Vorſatz um. Doch die Liebe zur Schule, die zuletzt wieder durchſchlug, und die Vorſtellungen eines Freundes, ſich dem Arbeitsfelde, in welches der Herr ihn einmal eingeführt und für welches er ihn ſo ſichtbar begabt habe, nicht zu entziehen, beſtimmten ihn, den Plan aufzugeben und ſeinem Stande, deſſen Zierde er war und immer mehr wurde, treu zu bleiben.

Wie Hindrichs ſich bemüht hat, das nächſte äußere Erfordernis einer geſegneten Wirkſamkeit, eine allſeitige Bereitſchaft in dem ſchulmäßigen Wiſſen und Können, ſich zu eigen zu machen, iſt oben bereits erwähnt worden. Ebenſo hervorleuchtend war der Eifer, mit welchem er dem Ziel der Meiſterſchaft in jedem Stücke der Praxis nachjagte. Eine Thatſache aus ſeiner Gehülfenzeit, die wir unſern jüngern Lehrern in die Ohren ſchreien möchten, charakteriſiert dieſen Eifer ſchon hinlänglich. Schon vor dem Seminar hatte er unter Anleitung des trefflichen Lehrers Schollenbruch in Mettmann die dortige 3. Klaſſe bedient und ſo eine gute Vorſchule durchgemacht. Nach dem Seminar trat er bei dem Lehrer Kamphaufen in Barmen als Hülfslehrer in die Mittelklaſſe ein. Als nun dort etwa ein Jahr nachher eine 4. Klaſſe errichtet wurde, ging er freiwillig in dieſe, um noch einmal von Grund aus den Dienſt im kleinen unter den Kleinen zu üben und zu lernen. Ein ſeltener Schritt, zumal in hieſiger Gegend, wo der Lehrer der unterſten Klaſſe wenig Ausſicht hat, an eine ſelbſtändige Stelle gewählt zu werden. Aber unſer Hindrichs hatte keine Sorge für ſein äußeres Fortkommen, keine Eile zu äußerer Selbſtändigkeit; ſein Trachten ging auf innere Selbſtändigkeit, auf die Tüchtigkeit, die auch mit gutem Gewiſſen eine ſelbſtändige Stelle übernehmen kann. Für das übrige ließ er ſeinen Gott ſorgen, der ſein Vertrauen auch nicht zu ſchanden werden ließ. — Daß ein ſolcher in allen Stücken auf ſicheren Fundamentbau bedachter junger Mann auch in jeder andern Hinſicht treu und ſorgſam in der Schulpraxis und eifrig in der Vervollkommnung derſelben war, läßt ſich ſchon im voraus wiſſen. Er verbummelte und verplauderte ſeine Zeit nicht; verirrte ſich nicht in ſeichte belletriſtiſche und andere zeit- und geiſttötende Modelitteratur. Aber gediegene Schulmeiſterſchriften, alte und neue, waren bei ihm wohlvertreten. Wo er den Konferenzen älterer Lehrer beiwohnen, oder mit zwei oder drei ſeiner Altersgenoſſen ein gediegenes Buch durchleſen und durchſprechen konnte, da verſäumte er die Gelegenheiten nicht. Auch in der Vorbereitung für den täglichen Unterricht, dieſem ſicherſten Kennzeichen wahrer Berufstreue, war er ein Muſter. Er, der ſo mannhaft für ſeine Arbeit ausgerüſtet war, und in ſeinen jüngern Jahren durch

ſorgfältige Vorbereitung im einzelnen ſo gut vorgearbeitet hatte, legte ſich doch in ſpäteren Jahren hinſichtlich der täglichen Präparation nicht auf das Ruhekiſſen nieder.*) So arbeitete er, wie er's im Seminar begonnen, die bibliſchen Geſchichten der Reihe nach ſchriftlich aus, oder genauer: er notierte ſich die Hauptgedanken, die bei der Erzählung und Beſprechung einer Hiſtorie hervorgehoben werden ſollten. Dieſe Notationen, die nicht zuſammenhangslos hingeworfen waren, ſondern ein gedrängtes, wohlverbundenes Ganze bildeten, ging er alljährlich in der Reihenfolge durch, ſuchte immer daran zu beſſern, beſonders ſie kürzer und präciſer zu faſſen, um mit ihrer Hülfe bei jeder Lektion ſtets einen feſten Gedankenkreis und Gedankengang einhalten zu können. — Ebenſo hatte er ſich für den deutſchen Sprachunterricht verſorgt. Die Aufgaben in Petermanns „Aufgabenbuch für den ſchriftlichen Gedankenausdruck" (1. Teil), das er gebrauchte, hatte er ſchülermäßig genau ſelbſt ausgearbeitet, um bei der Durchſprechung derſelben mit den Kindern ſtets der richtigen Behandlung ſicher zu ſein. In ähnlicher Weiſe machte er es in den übrigen Unterrichtsgegenſtänden. So war er zu jeder Zeit wohlgerüſtet und ſchlagfertig; Ziel und Weg genau kennend. Da ſah man kein Hin- und Hertappen, kein Raten und Meinen. Er wußte, was er wollte und warum er es wollte, warum er es ſo und nicht anders machte. Zwar feſt und ſicher für die augenblickliche Praxis, aber nicht abgeſchloſſen für die Zukunft, ſondern auf Grund eigener und fremder Erfahrung immer bereit zu beſſern. Darum genügte ihm auch die vierteljährige amtliche und die monatliche freie Konferenz, wo nur die pädagogiſche Theorie und Praxis beſprochen wurde, noch nicht. Er wollte andere unterrichten ſehen und ſelbſt vor andern unterrichten und

*) Wir können es uns nicht verſagen, hier eine kleine Seitenbemerkung einzuſchalten. Hindrichs war ein echter und dankbarer Zögling des Moerſer Seminars. Allerdings iſt das, was an ihm ſo auszeichnend hervortrat: herzliche Frömmigkeit, Begabung und Neigung zu wiſſenſchaftlicher Beſchäftigung, Sinn für geſunde Kirchen- und Hausmuſik, dann die chriſtliche Auffaſſung und Wertſchätzung des Lehrerberufs, und die mit den andern Triebkräften wetteifernde Energie und Treue in der Praxis — ſchon vor der Seminarzeit an ihm hervorgetreten, aber es hat auch im Seminar eine ſorgfältige und geeignete Pflege gefunden. Darum war er ſeinen Lehrern — Zahn, Schürmann und Eickhoff — ſtets in aufrichtiger Achtung und herzlicher Dankbarkeit zugethan, und nur mit inniger Betrübnis hat er erſteren aus ſeiner ſo reich geſegneten Wirkſamkeit ſcheiden ſehen. Das Moerſer Seminar iſt immer der Stolz der Lehrer geweſen, die dort ihre Bildung genoſſen haben. Möchten diejenigen, die dazu berufen ſind, dieſe Ehre der Anſtalt eiferſüchtig wahren! Möchten die Regulative vom 1. und 2. Okt. 1854, die ſchon bei ihrer Geburt vielfach herzlich bewillkommt, freilich auch vielfach angefeindet worden ſind, ſo wahrhaft chriſtlich geſinnte, ſo wiſſenſchaftlich und praktiſch tüchtige, ſo geiſtig reg- und ſtrebſame Lehrer bilden helfen, als unſer Hindrichs einer war. Wir harren.

dann das Gesehene und Gehörte mit den Amtsbrüdern durchsprechen. Darum gründete er mit etlichen — fünf bis sechs — gleichgesinnten Kollegen eine kleinere Konferenz, „Gruppen-Konferenz" genannt. Alle vier Wochen kamen die Mitglieder an einem Mittwochmorgen in einer der betreffenden Schulen zusammen; zwei verschiedene Unterrichtsfächer wurden vorgenommen; für je eins derselben mußte ein Anwesender, der vorher dazu bestimmt worden war, eintreten. Das Mittagsmahl wurde natürlich bei dem Kollegen eingenommen. Am Nachmittag begann dann die Besprechung der vorgekommenen Lektionen. Diese freie Gruppen-Konferenz hat der Verstorbene vielleicht 7—8 Jahre mitgemacht.*)

Wie unser heimgegangener Amtsbruder die Konferenzen überhaupt ansah, sie nutzte und sich selbst darin nützlich machte — darüber wolle der geneigte Leser noch die Worte eines Freundes hören, der vielleicht an zehn Jahre lang sein Konferenzgenosse gewesen ist. — „Hindrichs war ein durchaus treuer Knecht und Haushalter im Dienste seines Herrn, ein gewissenhafter Lehrer. All sein Denken, Forschen und Arbeiten galt zunächst und zumeist seinem Berufe. Diese Treue offenbarte sich nicht nur in der Schule, in der weisen Auskaufung der Unterrichtszeit, in seiner Pünktlichkeit und Ordnungsliebe; sondern auch in dem beständigen Sinnen und Fragen: Wie fang' ich's an, um den Kindern den Lehrstoff am leichtesten, schnellsten und sichersten zu eigen zu machen? — Darum ließ er keine sich darbietende Gelegenheit, wo er seine Kenntnisse bereichern oder das Gewonnene durch Besprechen mit Kollegen sich noch klarer und praktisch brauchbarer machen konnte, unbenutzt. Darum war er auch ein so treues und eifriges Konferenzmitglied.

Niemals ließ er sich durch kleine Widerwärtigkeiten, als: rauhes Wetter, weiten Weg, Unpäßlichkeit ꝛc., wodurch so manche Lehrer ihren nachlässigen Konferenzbesuch zu entschuldigen, eigentlich aber den Mangel an innerer Freudigkeit und Liebe zum Amte zu verdecken suchen, von dem Besuche der Lehrer-Versammlungen abhalten. Ja er hat bis in die letzten Jahre hinein den Konferenzen fortwährend beigewohnt, trotz seines siechen Körpers, trotz der außerordentlichen Leibesschwäche und Atmungsbeschwerden, die ihn mitunter derart belästigten, daß er nur mit großer Mühe und Anstrengung zum Konferenzorte und wieder nach Hause kommen konnte.

Wie er die Konferenz ohne Not nie versäumte, ebensowenig kam er

*) Die segensreiche Bedeutung dieser Gruppenkonferenz geht am besten aus der Thatsache hervor, daß noch heute (im Jahre 1894) unter Lehrern des bergischen Landes eine Gruppenkonferenz besteht, die in den sechziger Jahren in der Heimat des sel. Hindrichs entstanden ist. Der Herausgeber.

jemals zu ſpät; niemals blieb er die zu liefernde Arbeit ſchuldig, er hielt es für eine Verſündigung, wenn dieſelben fehlten. Er kam faſt nie, ohne noch irgend einen freiwilligen Beitrag zu liefern, ſei es eine Mitteilung über ein neues pädagogiſches Buch, oder eine intereſſante pſychologiſche Beobachtung, oder etwas Belehrendes aus der Praxis, oder eine ſchöne Leſefrucht.

Im Konferenzverkehr trat er ganz beſcheiden und anſpruchslos auf. Er ſprach im ganzen weniger, als man hätte erwarten ſollen; aber was er ſagte, war durchdacht, klar und präciſe formuliert. Nie ſchweifte er ab, ſondern blieb ſtreng an der Sache, ſonderte die Hauptſache von der Nebenſache genau ab, und wußte ſo recht den eigentlichen Kern herauszufinden und auf die Schule anzuwenden. So ſcharf und beſtimmt ſein Urteil war, ſo war es doch nie verletzend. Die Art und Weiſe, wie er ſeine Bemerkungen machte, ließ deutlich fühlen, daß es ihm nur um die Sache gehe, und benahm damit ſeiner Rede ganz die verletzende Schärfe. Rechthaberei und Oppoſitionsgelüſte waren ihm fremd; ſein Beſtreben ging ſtets nur dahin, entweder ſelbſt über die fragliche Sache ins klare zu kommen, oder andern dazu zu verhelfen. Wenn es auch ſeine Weiſe nicht war, über das, was ihn tief innerlich bewegte, über ſein religiöſes Leben, viel zu reden, beſonders in größeren Kreiſen; ſo bekundete doch ſeine dienende Liebe, ſeine Demut und Beſcheidenheit deutlich genug, wes Geiſtes Kind er war. Wenn aber durch unzarte Bemerkungen ſein gottinniger Sinn verletzt und die Ehre ſeines Herrn angetaſtet wurde, dann wußte er auch mit entſchiedenem Ernſt und kräftigem Wort den Angreifer in die gebührlichen Schranken zurückzuweiſen. — So war der Selige auch in den Konferenzen ein hellleuchtender Stern, deſſen freundliches Strahlen allen, die in ſeiner Nähe geweſen ſind, in geſegnetem Andenken bleiben wird."

Wie unſer Hindrichs nach ſeinem ganzen Charakter eine echte Lehrernatur war, wie ſein Leben in Denken, Beten und Arbeiten ſich ſo treulich um ſeinen geliebten Beruf drehte, — davon haben die leſenden Amtsbrüder ohne Zweifel durch die erzählten Thatſachen einen erfreuenden und erbauenden Eindruck bekommen. Aber eins, das uns ſelbſt, die wir des Freundes tiefgewurzelte Liebe zu der Schule ſo wohl kannten, überraſchte und unvergeßlich iſt, müſſen wir doch noch erzählen. Es war bei unſerm letzten Zuſammenſein mit dem teuern Amtsbruder, nicht lange vor ſeinem Tode. Infolge der Benachrichtigung, daß es mit dem lieben Kranken in raſchen Schritten zum Ende gehe, machten wir uns mit einem andern Freunde auf den Weg nach Dhünn. Der erſte Blick beim Eintritt in die Krankenſtube überzeugte uns bald, daß der Tod ſein Opfer ſchon feſt

umklammert hielt, und wir hätten auch wohl ausrufen mögen: Wie hat der Satan dies herrliche Werkzeug zugerichtet! Zuſammengekrümmt ſaß der müde, abgezehrte Pilger in ſeinem Lehnſtuhl, Geſicht und Füße waren angeſchwollen, und nur mit Betrübnis konnte man in das eigentümlich verglaſete Auge ſehen, das den wohlbekannten ruhigen, ſeelenvollen Ausdruck ſo ſehr vermiſſen ließ. Dazu laſtete die ſchwüle Julihitze mit Bleigewicht auf den matten Nerven. Kaum aber hatte er die Eintretenden erkannt, ſo gewahrte man, wie die innere Lebenskraft mit den Todeskräften um ein einſtweiliges Übergewicht rang, doch mit wenig Erfolg. Nachdem in den erſten Worten die brüderliche Teilnahme ihr Recht gefunden, und wir nun traulich zuſammenſaßen und durch ihn ſelbſt veranlaßt die Rede auf des Schulamts Arbeit, Freude und Leid ſich wandte — da wurde, wie von unnennbaren Kräften geſtärkt, der Geiſt unſeres „Israel" wieder lebendig. Das Evang. Schulblatt, deſſen erſte Nummer er ſich noch hatte vorleſen laſſen, mußte zunächſt beſprochen werden. Wie freute er ſich, daß er ſein Erſcheinen, das ſo lange ein Gegenſtand ſeiner Wünſche und Hoffnungen geweſen war, noch hatte erleben dürfen. Vielleicht iſt kaum in irgend einem Schulhauſe das erſte Blatt unſerer Zeitſchrift ſo herzlich willkommen geheißen worden, als in der Krankenſtube der Schule zu Dhünn. Seine belehrenden und ermunternden Worte werden noch lange wie ein „Glück auf! Gott ſei mit dir!" in unſerer Seele nachtönen und gute Dienſte thun. — Von unſerer Schulzeitſchrift ausgehend durchwanderte unſer Geſpräch gar manche Diſtrikte des wohlbekannten Schulgebietes. Wir ſprachen von der Fibel und von der Bibel, vom Rechnen und vom Rechtſchreiben, von der Schule Wohl und Wehe, Not und Hülfe. Es war einem zu Mute, als ob die lebhaften Geſpräche aus den Tagen der Jugendfriſche ſich fortgeſetzt und nur durch männliche Reife ſich etwas geändert hätten. Und ſelbſt wenn man den mit ganzem Gemüte ſich beteiligenden, an der Grenze des Lebens ſtehenden Freund anſah, hätte man über die Wirklichkeit der Lage ſich noch täuſchen können. Nicht mehr gebückt und zuſammengekrümmt ſaß er vor uns; die Geſtalt hatte ſich kräftiglich geſtreckt, das Auge zeigte wieder Seele und Leben, und die früher heiſere Stimme klang voll und laut. So ſaßen wir drei und ſprachen drei Stunden lang, und erſt als wir uns zur Abreiſe anſchickten, lagerten ſich wieder die Vorboten der Todesſchatten über des Freundes Geſtalt. Was war das? Es war die alte, ungeroſtete Liebe zur Schulbraut, die aus dem Herzen des Herzens noch einmal in faſt jugendlichem Feuer hervorbrach; es war die unter Mühen und Sorgen tiefgewurzelte und hochgeweihete Freude an der Arbeit unter den kleinen und doch nächſtberechtigten Erben des Himmelreichs, die noch einmal in einer

Feierſtunde der Erinnerung und Hoffnung die verborgene Herrlichkeit des Lehreramtes ſchmecken und verkündigen wollte. Wie mußte dieſer Mann mit ganzer Seele und mit allen Kräften ſeinen Beruf erfaßt haben, um noch auf dieſer Grenzſtation des Erdenlaufs die kleinen, unſcheinbaren Schulfragen mit ſolcher Gemütsruhe und herzlicher Teilnahme beſprechen zu können! — „Aber“ — möchte vielleicht mancher Leſer gern fragen — „war denn unter euch von ewigen Dingen ſo gar nicht die Rede?“ O freilich! wie wäre das auch anders möglich! Wenn jemand unbeſehens unſeren Verhandlungen gelauſcht hätte, ſo würde er nach dem äußern Klange vielleicht kaum geahnet haben, daß die eine Stimme dieſes Dreiklanges gleichſam von der Grenze der Ewigkeit herübertönte; aber der Rede Sinn und Geiſt würden es ihn doch wohl bald haben merken laſſen. Freilich vergaß unſer Freund nicht, daß das Grab nahe bei ihm ſtand; wohl zeugte er von ſeines Heilandes Gnade, die ihm zwar Laſten auferlegt, aber ihn ſamt ſeiner Laſt ſo huldreich trage, und ihm es verſiegelt habe, daß er auch vom Tode ſelbſt und durch den Tod ihn zum ſeligen Leben der Erlöſeten führen werde. Doch nicht dieſe Ruhe des Gemütes, womit er über Gegenwart und Zukunft ſich ausließ, war es, die uns dieſes letzte Geſpräch ſo merkenswert machte und ſo feſt eingeprägt hat; es war vielmehr die wunderbare Weiſe, mit der er ſo gleichmäßig bei ewigen und zeitlichen Dingen verweilte, und ſo unbefangen je nach der Wendung der Unterhaltung von den einen zu den andern überleitete. Bei ihm ſchien zwiſchen Zeit und Ewigkeit keine Kluft zu ſein, ſeinem Blicke ſtellten ſich beide Gebiete eng verbunden dar; oder genauer vielleicht: von ſeinem Standpunkte aus, in der Mitte zweier Welten, ſchien ſich ihm die Bedeutung des geſamten, wie des einzelnen kleinen Schuldienſtes ſo zu ſteigern, daß er in der Arbeit darin, wie in der Beſprechung darüber, es nicht mehr mit zeitlichen, ſondern mit ewigen Werten zu thun zu haben glaubte. Es iſt derſelbe Charakterzug, den Oetinger an ſeinem verehrten Lehrer und Freunde Bengel zeichnet, wenn er ſchreibt: „Er ſtarb nach ſeiner Idee, nämlich als der nichts über die Sterbekunſt ſtatuieret, ſondern der mit ſeinem Korrekturbogen, als ſeinem Geſchäft, ſich bei ſeinem Sterben ſo gut okkupiert, als zuvor. Er wollte nicht geiſtlich pompös ſterben, ſondern gemein, wie wenn man unter dem Geſchäft zur Thür hinaus gefordert wird. Machte nicht viel Weſens, weder mit Frau, noch mit Kindern. Alſo iſt auch nichts Beſonderes von ihm zu ſchreiben.“

Auch von den letzten Tagen unſers Hindrichs wiſſen wir nichts mehr zu ſagen inſonderheit. Am 4. Auguſt wurde er abgerufen. Unter den grünen Tannen auf dem Friedhofe zu Dhünn ruht ſeine irdiſche Hülle.

Digitized by Google

Ein pädagogiſches Original.

(Geſchrieben im Jahre 1859.)

I.

Wer mit der Schulpraxis von ſonſt und jetzt ſich einigermaßen bekannt gemacht hat, weiß, daß ſeit Jahrzehnten auf wenigen anderen Gebieten ſo viel Rührigkeit geweſen iſt, neue Wege zu erdenken und zu probieren, als gerade auf dieſem; daß beſonders ſeit Peſtalozzis und ſeiner Schüler Vorgang in allem, was zum Unterrichte gehört, weſentliche Verbeſſerungen Platz gegriffen haben, und fleißige Schulmänner noch immer daran zu beſſern bemüht ſind. Es wäre gewiß eine intereſſante Beſchäftigung z. B. die Leſefibeln von der bekannten älteſten, der Lutherſchen, bis zu den neueſten hin nebeneinanderzuſtellen, und eine Konſtruktion der Zickzackbahn zu verſuchen, welche die pädagogiſche Einſicht in dieſem Stücke durchlaufen hat. Ebenſo in den andern Disciplinen, namentlich im Komplex der Übungen, die den „deutſchen Sprachunterricht" ausmachen. Wir Jüngeren, die wir in die Errungenſchaften der Altvordern gleichſam als Erben eingetreten ſind, bedenken es vielfach gar zu wenig, daß in dieſer Welt jede Neugeburt mit Schmerzen verbunden iſt, und ſo auch an jedem ſchulpädagogiſchen Fortſchritte viel Fleiß und Schweiß klebt. Wenn die noch lebenden Schul-Veteranen uns von den Kämpfen erzählen, die ſie bei Einführung der Lautiermethode und anderer Neuerungen mit Kollegen, mit der Schulgemeinde und den Vorgeſetzten durchgemacht haben, ſo klingt uns das faſt wie eine Sage aus längſt vergangenen Zeiten. Und doch liegen dieſe Schulkriege noch nicht ſo gar weit hinter uns. Wer verſtändig iſt, wird immerdar ſich freuen, wenn er gewahrt, daß die unebenen, ausgefahrenen Stellen des Schul-Lehrweges, welche dem Gedächtniſſe der Schüler und Lehrer vornehmlich durch die dort erlebten Unwetter und Unfälle eingeprägt ſind, mehr und mehr eine pädagogiſche Chauſſierung erfahren.

Sind wir aber ſchon am Ziele der methodiſchen Wegbereitung? Darf man ſagen, „daß wenigſtens die großen pädagogiſchen Entdeckungsreiſen

bereits alle gemacht seien"? Den Herausgeber einer Schreiblese-Fibel neuesten Datums würde ohne Zweifel ein Lächeln beschleichen, wenn ihm die Fibel des Valentin Ickelsamer von 1534, oder das „neue ABC-Büchlein" des ehrenwerten Johannes Buno (1660), „so eingerichtet, daß jeder in sechs Tagen fertig lesen lernen kann", zu Gesicht käme; wer verbürgt ihm aber, daß ihn über lang oder gar über kurz nicht ein ähnliches Schicksal ereilt? — Wie auch jemand die obige Frage von den großen Entdeckungsreisen beantworten will, so wird er doch müssen wahr sein lassen, daß noch viel Verdienst in der Theorie und Praxis der pädagogischen Chaussierung übrig ist. Wenn ein pädagogischer „Wegweiser", eine „Reform", ein Regulativ oder ein Reglement mit dem Anspruch auftritt: „Siehe hier, siehe da ist der Schlußstein der scholastischen Weisheit", so soll man's nicht glauben. Wir halten vielmehr dafür, daß z. B. gerade auf dem vielbearbeiteten Rechenwege noch manche Krümmen gerade zu machen und manche Steine aus dem Wege zu räumen sind. Selbst in dem Lehrgegenstande, der wegen seiner Wichtigkeit die sorgfältigste Wartung fordert, findet sich eine gewisse Stelle, die seit Jahrhunderten unter Schülern und Lehrern als eine der seufzer- und ärgerreichsten des ganzen Schulweges beklagt ist. Sie wartet schon überlange auf einen Mann im härnen Gewande, der auch hier dem Herrn den Weg bereite, und wartet bis heute noch immer vergebens.

So ist ohne Zweifel auf dem didaktischen Gebiete für die Entdeckungs- und Erfindungsgaben noch viel Raum und Verdienst übrig; noch mehr aber für die Kolportage der gemachten Entdeckungen und Erfindungen. Es kann an irgend einem Orte in diesem oder jenem Stücke etwas Besseres gefunden und auch an die Öffentlichkeit gebracht worden sein; wer aber glauben wollte, daß diese richtigere Einsicht schon in den nächsten 10, 15 oder 20 Jahren Gemeingut des deutschen Lehrerstandes sein würde, müßte eine wunderlich idealische Anschauung von den deutschen Schulzuständen und von der sprichwörtlichen deutschen Bedächtigkeit haben. Wir kennen z. B. Lehrer, die in dem zweiten Decennium dieses Jahrhunderts ins Amt gekommen sind. In dem sogenannten „Anschauungs-, Denk- und Sprachunterricht" waren Krause, Dolz, vielleicht auch Diesterweg ihre „Handleiter". Da kam Wurst und sein Anhang, aber nicht bis zu ihnen, wenigstens nicht in ihre Schule; es kamen Wackernagel und seine Freunde — vorüber! — es kamen Kellner und Otto — auch vorüber! — und wer weiß, ob sie mit ihren alten Handleitern nicht auch noch an den „Regulativen" u. s. w. ganz unbeirrt und unverwirrt vorüber kommen werden. Es dürfte nicht weit von der Wahrheit treffen, wenn jemand behauptete, daß der pädagogische Nachtrab noch mit Luntenflinten oder mit

dem Stein im Hahn ſich abquält, während das Gros ſchon mit Perkuſſionsgewehren und der Vortrab ſogar mit Miniébüchſen oder Zündnadelgewehren feuert. Nach unſerer Erfahrung würde es übrigens ſehr fehlgegangen ſein, wenn man jenen Nachtrab nur oder vorzugsweiſe in abgelegenen Dörfern oder an einſamen Diaſporaſtellen ſuchen wollte. Seine Glieder finden ſich überall zerſtreut, in kleinen und großen Städten ebenſowohl wie in Dörfern. Der pädagogiſche Fortſchritt iſt nicht an Straßenpflaſter und Eiſenbahnen gebunden.*)

Wer da weiß, daß die große Schularbeit aus vielen Kleinigkeiten beſteht, und ihr Erfolg gerade durch Umſicht und Treue im kleinen beſonders bedingt iſt, wird denjenigen, der an dem didaktiſchen Schulapparat irgend eine kleine oder große Verbeſſerung anzubringen weiß, nach Gebühr in Ehren halten, und den, der dieſe Verbeſſerung zum wirklichen Gemeingut zu machen verſteht oder verſucht, nicht minder hoch ſchätzen.

Aber — ruht der Erfolg der Schularbeit, ſofern ſie der Mitteilung von Kenntniſſen und Fertigkeiten dient, allein oder auch nur vorwiegend auf der Richtigkeit der Methode, des Lehrganges, der Schulbücher und anderer Hülfsmittel, kurz: des Lehr-Apparates?

Erhält ſich die Friſche und Fröhlichkeit des Schullebens einzig oder hauptſächlich durch das Streben des Lehrers nach Vervollkommnung in didaktiſcher Hinſicht?

Iſt die Erreichung der höchſten, der Erziehungs-Zwecke der Schule allein oder zumeiſt durch die Trefflichkeit der methodiſchen Grundſätze und der Lehr-Hülfsmittel bedingt?

Mit einem Worte: Liegt das Weſen deſſen, was man

---

*) Wir kennen eine deutſche Mittelſtadt, deren Schulweſen jedem Beſucher ſofort in die Augen fällt, nämlich dadurch, daß die hochwürdige induſtrielle Weisheit ſämtliche Schulklaſſen — zehn an der Zahl — zu einer großen pädagogiſchen Fabrik vereinigt hat. Die Lehrer ſind, wie man zu ſagen pflegt, alle „ſelbſtändig" d. h. ſo ſelbſtändig wie der bekannte „Vetter Michel", der bei ſeinem Proletarier-Herrentum doch nicht vor Hunger und notgedrungener Erbſen-Anleihe geſichert war und erſt durch Erfahrung lernen mußte, daß „Unabhängigkeit" und „Selbſtändigkeit" noch lange nicht gleiche Dinge ſind. Für freie Konferenzen zur Fortbildung oder zur Vermittelung eines einheitlichen Arbeitens haben dieſe Lehrer keine Zeit, teilweiſe auch wohl keine Luſt. Sie treffen außer der Schulzeit nicht anders zuſammen, als etwa nach überſtandener Privatſtunden-Hetzjagd in der „Geſellſchaft". Ihrer etliche halten noch anſtandshalber gemeinſam ein Schulblatt; mit welchem Nutzen iſt unſchwer zu erraten, wohl auch ebenſo leicht, ob ſolche „ſelbſtändigen" Pädagogen zum Vor- oder Nachtrab gehören.

Schulkunſt, Schulpraxis nennt, vorwiegend in dem richtigen Verſtändnis und der ſicheren Handhabung des didaktiſchen Apparates?

Wir ſagen zuverſichtlich: nein! und abermals: nein! und zum drittenmal: nein! — und glauben es um ſo lauter ſagen zu dürfen, als wir uns gegen den Mißverſtand, daß uns der Fortſchritt in methodiſchen Grundſätzen und Mitteln unwichtig ſei, durch das im Eingange Bemerkte genügend geſichert halten.*)

Wem dieſer Unterſchied, der Unterſchied nämlich zwiſchen den fundamentalen und nichtfundamentalen Stücken der pädagogiſchen Rüſtung noch nicht ganz deutlich iſt, — der ſuche eine Schule auf, wo der Lehrer mit Treue und Hingebung, die ſich aus unſichtbarer Quelle alle Morgen zu erneuern weiß, den Unterricht in der Weiſe traktiert, wie er ſie vor 30 oder 40 Jahren erlernt hat; — er trete dann in eine andere, wo in raſtloſem Fortſchrittseifer unter ſtetigem Experimentieren das Neuſte mit dem Allerneuſten vertauſcht wird, aber die alte ehrbegierige, unſanftmütige, zur Selbſtverleugnung ungeſchickte Natur des Lehrers unter allem Wechſel des äußeren Thuns die alte bleibt; — und gehe endlich in eine dritte, wo zwar die geſamte Lehrordnung auf dem papiernen Plan untadelig iſt, aber die Nachläſſigkeit, die Untreue, die ſittliche Taktloſigkeit des Lehrers dieſe Ordnung tagtäglich durchbrechen. Er merke in allen dreien die Reſultate der Arbeit und fühle nach dem Geiſt, der dort waltet; zu welchem Ergebnis wird dieſe vergleichende Unterſuchung führen? — Ohne Zweifel zu der klaren Einſicht und feſten Überzeugung, daß jede ſittliche Qualität des Lehrers eine ganze Reihe äußerlicher didaktiſcher Qualitäten ſchon in Anſehung des Unterrichts vollſtändig aufwiegt.

Wie mag aber erſt die Vergleichung ausfallen, wenn darauf geſehen wird, was bei den Zöglingen dieſer verſchiedenen Schulen als gute Lebensgewohnheit ſich herausſtellt? und wie endlich, wenn der Schulgeiſt, die ſittliche Schulluft und die Erziehungsreſultate für die Ewigkeit ins Auge gefaßt werden? —

Jede chriſtliche „Gertrud, die ihre Kinder lehrt", weiß es, und jeder Mann, der ein Biſchofsamt unter den Kleinen begehrt, ſoll es wiſſen, daß aller Fortſchritt im bloßen Lehr-Apparat — wie gut und nützlich er an ſich iſt — ſchmachvoll bankerott werden muß, wenn er ſich

*) Wir meinen: gegen Mißverſtand; gegen Verurteilungen von ſeiten des Unverſtandes giebts bekanntlich keine Sicherheit.

auch für die höchſten, die erſten und letzten Aufgaben der Schule verpflichtet hat. Er ſoll von Rechts wegen und kann von Gottes wegen die Einſicht haben, daß die pädagogiſche Theorie auf einem gefährlichen Irrwege begriffen iſt, die nur von Verbeſſerungen der Methoden, Lehrgänge und Lehrmittel, aber niemals ernſtlich von Beſſerung der **Perſonen** reden zu müſſen glaubt, und — daß es keine weiter zurückgebliebenen Nachzügler, keine ärgeren Rückſchrittsmänner und kläglicheren Finſterlinge geben kann, als die orthodoxen Praktikanten dieſer alleinſeligmachenden Methoden-Fortſchritts-Konfeſſion.

Exiſtiert denn noch — möchte jemand fragen — irgend eine pädagogiſche Theorie, die dem Aberglauben verfallen wäre, daß in einer Schule die Methode, der Lehrplan, die Lehrmittel und nicht der Lehrer, und zwar ſchon für den Unterricht, das Wichtigſte ſei? Könnte das Auge eines chriſtlichen Lehrers ſo „ſchalkig" und das „Licht in ihm" ſo verdunkelt ſein, daß er das Ziel der Schularbeit und des Schullebens nur in der Aneignung von äußeren Kenntniſſen und Fertigkeiten ſuchte? — daß er die Anbildung guter feſter Lebensgewohnheiten und Sitten, die Pflege echt deutſcher Geradheit, Biederkeit und Züchtigkeit zurückſetzte? — oder endlich gar, daß er die Einführung in die Lebensgemeinſchaft, in die Gedanken, Sitten und Kräfte des Himmelreichs nur ſo nebenbei ſich angelegen ſein ließe? —

„An ihren Früchten ſollt ihr ſie erkennen."

Kommt es nicht mehr vor, daß gerade unter den Lehrern, die gern und viel von „Praxis" ſprechen, ihrer etliche ſich finden, welche nur Beſprechungen über reine Unterrichtsfragen für „recht praktiſch" halten, und dagegen wohlgemeinte Ratſchläge in betreff des „blauen Montags", — oder Beiträge zur chriſtlichen Erkenntnis, — oder Winke zur ſeelſorgerlichen Behandlung kranker Kinder — oder Vorſchläge über die Pflege deutſcher Volkstümlichkeit — oder wie die endloſe Zahl der Fragen dieſer Art heißen mag —, als unintereſſant und „nicht praktiſch" an ihren ſtumpfen Sinnen vorbeigehen laſſen?

Giebt es nicht noch Recenſenten von Schulzeitſchriften, die es rühmend anerkennen, wenn ein Blatt beſondern Wert auf Förderung der ſogenannten „Realkenntniſſe", namentlich der Naturwiſſenſchaften, legt; und dagegen andere, die denjenigen Gegenſtänden beſonderes Gewicht zuerkennen, welche den ganzen Menſchen erfaſſen und darum die meiſte bildende Wirkung üben können, entweder gar nicht leſen mögen, oder mit der Bezeichnung „extrem" und „ſalbungsvoll" in Eile abfertigen? und giebt es nicht noch Leſer, die ſolchen Urteilen von Herzen zuſtimmen?

Iſt es in allen Lehrerkreiſen ein nicht anzutaſtender Grundſatz, daß in der Schule die Gewöhnung der Jugend zu den ſocialen Tugenden der Ordnung, Pünktlichkeit, Reinlichkeit u. ſ. w. mindeſtens ebenſo wichtig ſei, als richtiges Schreiben und fertiges Rechnen? — daß über dieſen Zweck hinaus die Herausbildung der echt deutſchen Art in den deutſchen Knaben und Mädchen, nach Gemüt, Zucht und Sitte, — und noch darüber hinaus die tiefere Einweihung der Kinder in die Ideen, Kräfte und Tugenden des Reiches Gottes die höchſte Würde und ſchwerſte Bürde des deutſchen chriſtlichen Lehrers ſei?

Steht es in allen amtlichen und freien Lehrer-Konferenzen als unveräußerliches Recht und fleißig befolgte Regel feſt, daß den wichtigſten Schularbeiten die meiſte Aufmerkſamkeit, und der gegenſeitigen Förderung darin die beſte Zeit und der treueſte Eifer gewidmet wird? Giebt es keine Lehrer-Konferenz mehr, über die das harte Wort ergehen müßte: Ihr leiſtet das Mögliche und faſt das Unmögliche in haarſpaltenden Verhandlungen über „Minze, Dill und Kümmel“, aber „das Schwerſte im Geſetz“, die Fragen nach den Urlebensgeſetzen und Urlebenskräften der Pädagogik rührt ihr mit keinem Finger an, ſucht vielmehr ſie euch möglichſt weit vom Leibe zu halten! — ? —

Und diejenigen Schulmänner, welche mit der „Unart“, die das für Schaden und Kot achtet, was des deutſchen chriſtlichen Lehrerſtandes Ehre und Würde iſt, gründlich gebrochen haben, — ſind ſie auch von ganzem Herzen bemüht, die Konſequenzen dieſes Bruches zu ziehen und den alten Sauerteig bis auf den letzten Reſt auszufegen? — Und wer auch dazu Ja und Amen ſagen darf: Erlebt er es niemals, daß ihm in der täglichen Plage und Sorge für die Lehrziele, welche der Reviſor auf Grund von Regulativen und Anweiſungen fordert, das Hauptziel verrückt, die rechte Rangordnung der Schulaufgaben derangiert wird? Kommt es bei ihm nicht vor, daß er ob eines Rechtſchreibe-Fehlers ſich höchlich ereifert, und dagegen eine Ausſchreitung gegen deutſche Zucht und Sitte, oder Fehler gegen Gottes Recht und Gebot als Bagatellen und Peccadillen paſſieren läßt?

Doch genug des Fragens. Uns dünkt: einem Lehrer, der in Wahrheit weiß, was er in der Schule ſoll und will, werden gerade diejenigen Pflichten, welche nicht auf dem Lektionsplan verzeichnet ſtehen, die in, mit und unter den äußerlichen Arbeiten zu erfüllen ſind, je und je wie ein Alp auf die Seele fallen. Und gerade die Männer, welche mit Ehren unter dieſer Bürde grau geworden ſind, werden davon

zu zeugen wissen, wie oft sie angesichts ihrer hohen und höchsten Aufgaben im Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit und Ratlosigkeit in die Kniee gesunken sind, und ihnen zu Mute gewesen ist, als ob sie davonlaufen und ausrufen müßten: „Herr, sende, wen du senden willst! Ich tauge zu dem Amte nicht!“ —

Wir hatten uns vorgenommen, im Anschluß an die vorstehende Erörterung über die höheren und niederen Ziele der Schularbeit und über die „fundamentalen“ und „nicht-fundamentalen“ Bedingungen gesegneten Schullebens, einige Gedanken über die weitgreifende Bedeutung der Lehrer-Persönlichkeit und speciell der originalen, naturwüchsigen, charaktervollen Lehrer-Persönlichkeit niederzuschreiben, und daran endlich ein Miniaturbild eines musterhaften pädagogischen „Charakterkopfes“ zu reihen. Es ist uns aber noch zur rechten Zeit eingefallen, daß dieser Artikel dann viel länger werden könnte, als vielleicht die Geduld mancher Leser ist. Überdies ist das Bild wichtiger, als unsere Gedanken. So mögen die letztern bis zu gelegenerer Zeit bleiben, wo sie sind, und das Bild hier folgen.

Einige besondere Gedanken und Wünsche, die uns bei der Zeichnung der nachstehenden Skizze aus dem Leben des württembergischen Pfarrers und Schulmeisters

Johann Friedrich Flattich.

beschäftigt und geleitet haben, mögen in der Kürze doch noch Platz finden.

Erstlich. „Das Köstlichste, was den einzelnen Menschen wie ganze Volksgruppen und Nationen auszeichnet, ist eigenartige Persönlichkeit“ (Riehl).

Zweitens. Des Herrn Name heißt: Wunderſam (Richter 13, 13; Jes. 9, 6). Alle seine Werke sind wunderbar, aufs augenfälligste wunderbar in ihrer unendlichen Mannigfaltigkeit. Die ewige Weisheit liebt die Kopieen nicht, weder in der natürlichen, noch in der Geisterwelt. Sie formiert kein einziges Menschen-Angesicht einem andern vollkommen gleich; sollte sie in der Bildung der Menschenseelen ärmer sein, oder hier an der Einerleiheit Gefallen haben? — Das unbewegliche Reich, auf dessen Vollendung wir warten, beweist auch darin seine Erhabenheit über die Naturreiche, welche zeitlich sind, daß in ihm noch größere Mannigfaltigkeit herrschen soll. Wer „aus Gott geboren ist“, ist ein Original, und wird um so origineller, je mehr er nach Leib, Seele und Geist zu dem Ebenbilde dessen sich

erneuert, nach deſſen Bilde und zu deſſen Bild er geſchaffen worden. „Denn vor ihm nichts gilt, als ſein eigen Bild.“ Sein Name aber heißt: Wunderſam.

Drittens. Wir möchten die kleinen und großen Geſchichtſchreiber der Pädagogik flehentlich bitten, vor allem nach ſolchen Männern Umfrage zu halten, ihre Individualität und ihr Leben zu zeichnen, deren pädagogiſche Kunſt und Manier durch eine geheiligte charaktervolle Perſönlichkeit getragen und befruchtet war.

Viertens wollten wir daran mahnen, daß die Schulleute ſich doch nicht von dem Wahn berücken laſſen möchten, als ob die pädagogiſche Weisheit nur in der Schulſtube und im Schulſtande zu finden ſei, — ein Wahn, welcher vielleicht nur noch von dem übertroffen wird, der die Geiſtlichen auf den „geiſtlichen“ Stand beſchränkt.

Fünftens. Vor zehn und einigen Jahren hat der deutſche Lehrerſtand die Säkular-Jubelfeier von Peſtalozzis Geburtstag begangen.*) Das Feſt war wohlberechtigt. Es dünkt uns aber, daß die Begehung eines pädagogiſchen Bußtages ebenſo berechtigt geweſen wäre. Wer einem großen Manne gegenüber nicht ſeine eigene Kleinheit fühlt, hat keine Befugnis, deſſen Größe zu loben. Und wer ſeine Kleinheit wirklich fühlt, hat ſicherlich noch etwas anderes zu thun, als zu jubeln. Warum damals dieſes andere ſo wenig zur Sprache gekommen iſt, — davon braucht hier nicht die Rede zu ſein. Wir erinnern nur daran, um des rechten Verſtändniſſes ſicher zu ſein, wenn wir hier den Wunſch ausſprechen, daß die nähere Bekanntſchaft mit Flattichs Leben und Wirken den deutſchen Lehrerſtand dahin bringen möge, wozu Peſtalozzis Geburtstagsfeier ihn leider nicht gebracht hat: zur Beſinnung über die höchſten Bildungsziele und die höchſten Bildungskräfte.

Sechſtens endlich hoffen wir, daß das nachſtehende Bruchſtück aus Flattichs Leben diejenigen Leſer, welche von dem Manne noch wenig wiſſen, zu dem Verlangen treibe, auch das Ganze kennen zu lernen. Es drückt uns faſt wie eine Sünde, daß wir nicht ſchon längſt im Ev. Schulblatte darauf aufmerkſam gemacht haben. Sie können es finden in dem trefflichen Buche: Leben und Schriften des M. Johann Friedrich Flattich, Pfarrers in Münchingen, von K. Ledderhoſe. Zwei Abteilungen in einem Bande. Dritte ſehr vermehrte Auflage. Heidelberg, bei K. Winter. 1856. Preis 17 Sgr. — Es giebt wohl wenige Bücher, die man jedem Lehrer unbedingt empfehlen, und von denen man ſagen darf: ſie ſollten von Rechts wegen in jedem Schulhauſe ſein. „Flat-

*) Vgl. die oben angegebene Jahreszahl der Abfaſſung dieſes Aufſatzes. D. H.

tichs Leben“ gehört zu dieſen wenigen. Eine ſolche Schrift iſt noch in einem andern als litterariſchen Sinne ein gutes Werk.

II.

Flattich*) gehörte nach Zeit und Charakter in die Reihe der Männer, die man wohl die Bengelſche theologiſche Schule genannt hat. Wie dieſer Meiſter ein brennend und ſcheinend Licht war, ſo waren es die Seinigen in ihrer Art nicht minder.

Als eins der vollgültigſten Zeugniſſe für die innere Geſundheit und Gediegenheit Bengels und ſeiner zeitgenöſſiſchen und nachgeborenen Freunde iſt uns immer der Umſtand erſchienen, daß keiner der letzteren eine Kopie des Lehrers oder eine Kopie des Nachbars, ſondern jeder für ſich ein Original war.

Man denke an den einzigen Oetinger, der mit ſeinem gewaltigen Geiſte faſt alle Wiſſensgebiete durchforſchte, um ſie für eine Theoſophie auszubeuten, und von dem Schubert ſagt, daß er ihm gegenüber ſich vorkäme, wie wenn ein Zwerg vor der Pyramide von Ghizeh ſtände. — Daneben ſtelle man ſeinen jüngern Freund, den ſcharfſinnigen Mathematiker und Mechaniker Ph. Matthäus Hahn, den ebenſo frommen und geiſtreichen Prediger und Schriftausleger, „der über ſeiner aſtronomiſchen Uhr den geiſtigen Sphärenlauf des Reiches Jeſu Chriſti nie vergaß.“ — Mit beiden vergleiche man wieder den Schwiegervater Hahns, unſern pädagogiſchen Charakterkopf Johann Friedrich Flattich, „den in das Gewand eines württembergiſchen Dorfpfarrers verkleideten neuteſtamentlichen Salomo“, wie A. Knapp ihn bezeichnet. Ob ſich wohl anderswo noch drei, im Fundament ſo einige, in ihrer Eigenartigkeit ſo verſchiedene Charaktere auf ſo engem Raume zu derſelben Zeit auffinden laſſen?

Dieſelbe Originalität wiederholt ſich unter Bengels Freunden und den Schülern ſeiner Freunde in andern Ständen. Wir erinnern an ein zweites Kleeblatt: erſtlich an den trefflichen „Roſenbäcker“ Matthias Burger in Nürnberg, deſſen Studierſtube über dem Backofen für Schubert der Vorhof zum Heiligtum, die Pforte zum himmliſchen Brothauſe wurde, und deſſen herrliches Lebensbild letzterer im 2. Bande ſeiner Selbſtbiographie ſo meiſterhaft gezeichnet hat;**) — dann an den unter den

---

*) Geboren den 3. Okt. 1713, geſt. den 1. Juni 1797.

**) Als Schubert in Nürnberg, wo er Direktor des Real-Inſtituts war, dieſen in irdiſchen und himmliſchen Dingen gelehrten, gottſeligen Handwerksmeiſter kennen lernte und von dieſer ihm merkwürdigen Bekanntſchaft ſeinem Freunde, dem Philoſophen Schelling, Mitteilung machte, erwiederte dieſer: „Burger'n kenne ich nicht,

„Stillen" des Schwabenlandes wohlbekannten Bauer Michael Hahn, der in vieler Hinsicht an unseren niederrheinischen Tersteegen erinnert; — und endlich an den Schullehrer Israel Hartmann in Ludwigsburg, der mit den namhaftesten christlich-gläubigen Personen seiner Zeit in Verbindung stand, den selbst der innerlich so wenig verwandte Goethe und sein Herzog kennen zu lernen wünschten und ihn auf ihrer Reise durch Württemberg im Schulhause zu Ludwigsburg aufsuchten.*) — Es muß eine gesunde, kräftige Nahrung gewesen sein, die solche lebensvolle Naturen hervorzubringen vermochte.

Nun zu dem, in dem Doppelberufe eines Pfarrers und Jugend-Erziehers für beide Ämter zum Muster herangereiften Johann Friedrich Flattich.

Es ist bekannt: Was ein guter Haken werden will, krümmt sich beizeiten; weniger bekannt, doch ebenso wahr ist: was ein sehr guter werden will, krümmt sich schon vor der Zeit, will heißen: schon in seinen Vorvätern und Vormüttern. Mit gutem Bedacht fragte der alte Tobias den Reisegefährten seines Sohnes: „Ich bitte dich, zeige mir an, aus welchem Geschlecht und von welchem Stamm bist du?" (Tob. 5, 17).**) Diese Wahrheiten werden auch an Flattich offenbar, wie die nachfolgenden Züge aus der Geschichte seiner Familie und aus seinem Knaben- und Jünglingsleben zeigen. Sie sind so ausgewählt, daß sie gleichsam die

---

aber daß er ein Schüler des Pfarrers Hahn gewesen, sagt mir genug. Ich habe diesen großen Mann noch als kleiner Knabe mit geheimer, unverstandener Ehrfurcht gesehen; und, sonderbar genug, mein erstes Gedicht, deren ich in meinem Leben wenige gemacht, war auf seinen Tod. Nie werde ich seinen Anblick vergessen."

*) Hartmann schrieb über diesen Besuch in sein Tagebuch: „Wir redeten von Hahn (dem Pfarrer) und seinen Werken. Goethe war sehr begierig, Hahn zu sehen und zu sprechen. Beim Abschied war er herzlich, bot mir, da ich ihm die Hand küßte, das Gesicht und küßte mich. Ich segnete ihn im Herzen." (Aus Israel Hartmann, der Waisenschullehrer in Ludwigsburg. Versuch einer Lebensskizze. Von J. Bollening. Bielefeld, bei Velhagen und Klasing. 5 Sgr. — Diese Schrift verdient eine warme Empfehlung, um so mehr, als unsere Litteratur an Biographieen wahrhaft geistreicher Schulmänner leider sehr, sehr arm ist. Die Verfasserin hat ihren Gegenstand mit vielem Geschicke und unverkennbarer Liebe behandelt; und wer das Buch gelesen, wird ihr von ganzem Herzen Dank sagen für die schöne Gabe aus dem Pfarrhause an das Schulhaus.)

**) Die alten Israeliten hatten in mancher Hinsicht eine viel tiefere Einsicht in das Wesen der Menschennatur, z. B. in den geheimnisvollen Zusammenhang zwischen Kindern, Eltern und Voreltern, und darum auch eine größere Achtung vor allen natürlichen socialen Gliederungen, wie Ehe, Familie, Verwandtschaft u. s. w., als viele ihrer Erben, der Christen. Freilich war Israel auch ein Adelsvolk, wo selbst der letzte Mann einen Stammbaum hatte.

konſtitutiven Elemente ſeines ſpätern Charakters bloßlegen. Wir können ihn dabei glücklicherweiſe oft ſelbſt reden laſſen.

„Mein Vorfahr vor 200 Jahren war ein Edelmann in Mähren. Dieſer, weil er ſollte katholiſch werden, verließ um des Glaubens willen ſein Edelmannsgut. Sein Fürſt gab ihm aber einen Adelsbrief, daß, wenn mit der Zeit er oder ſeine Nachkommen ſeine Religion wieder ändern ſollten, er ſeinen Flecken, der Flattach hieß, wieder bekommen ſollte." In dem Württemberger Lande fand der Vertriebene ſeine Heimat.

Ein Nachkomme dieſes mähriſchen Exulanten war der Titulaturrat und Amtmann J. W. Flattich in Beyhingen bei Ludwigsburg. Seine Frau hieß Maria Veronica Kapf. Ihr Sohn war unſer Johann Friedrich. Von den Erfahrungen im Elternhauſe merken wir aus den Erzählungen des letzteren folgendes an:

Der Amtmann Flattich in Beyhingen wußte auch Schärfe anzuwenden, wo ſie ihm nötig ſchien. Öfters kam ein Weib zu ihm und verklagte ihren Mann, der ſie übel behandelte. Flattich verwies ſie auf Geduld; aber als ſie einmal blutig geſchlagen ins Amtshaus kam, ließ er den Übelthäter ins Gefängnis ſetzen. Die Strafe wirkte das Gegenteil. Zwar prügelte er ſein Weib nicht mehr, auch klagte ſie nimmer. Einige Zeit nach der Exekution traf die Amtmännin mit der Frau zuſammen und wollte ihr gratulieren, daß die Gefängnisſtrafe an ihrem Manne ſo gute Wirkung gethan. „Ach," ſagte die Frau, „jetzt ſteht es erſt recht übel, denn nun hat er gar keine Liebe zu mir und ſpricht kein Wort mehr mit mir." — Das war dem Knaben unvergeßlich, und er zog den Schluß daraus, daß die Liebe nicht befohlen und erzwungen werden kann.

Seine Mutter wollte einmal Butter machen und hatte zu dem Zweck das Butterfaß hinter den Ofen geſtellt. Sie wurde hinausgerufen und ſagte zu dem Kleinen: „Fritzle, guck, dort hinter dem Ofen iſt ein Butzemann. Rühre mir den Butzemann nicht an, ſonſt beißt er dich." Schon damals kannte der Knabe keine Furcht, und er fühlte ſich vielmehr verſucht, ſeinen Mut an dem Unhold zu probieren. Er holte einen Stecken und ſchlug aus Leibeskräften in den Ofenwinkel. „Wart, du wüſter Butzemann," rief er, „gehſt du fort? du darfſt meiner Mutter nicht den Butter freſſen." Die Mutter kam zurück; was ſieht ſie? das Butterfaß liegt auf dem Boden, und der Boden iſt mit Rahm bedeckt. „Was haſt du gemacht, Fritzle?" — „Ich hab doch den Butzemann fortſchlagen," erwiderte der Kleine. Von der Zeit an wird

wohl die Mutter Flattich ihre Kinder nicht mehr mit lügenhaften Popanzen geſchreckt haben.

„Als ich ungefähr zehn Jahre alt war," erzählt Flattich, „ſo war ich als Amtmannsſohn etwas gewaltthätig; ich warf den Leuten nach ihrem Geflügel u. ſ. w. Die Leute klagten bei meinem Vater. Er antwortete, er ſei nicht immer um mich; es ſolle doch jedermann, dem ich etwas verderbe, mich ſelbſt abſtrafen; es ſei ihm lieb, wenn ihm auch andere Leute ſeine Kinder helfen ziehen. Das thaten die Leute; ſie ſtraften mich ab, wenn ich etwas Unrechtes that, und es kam keine Klage mehr vor meinen Vater. Da lernte ich von Jugend auf die gemeinen Leute fürchten und war nicht grob gegen ſie."

Noch ehe der junge Flattich ganz fünfzehn Jahre erreicht hatte, ſtarb ſein Vater, im Jahre 1728. Derſelbe hinterließ kein Vermögen, aber die Mutter blieb ihrem Vorſatze getreu, den Johann Friedrich als Diener Chriſti das Evangelium verkündigen zu laſſen. Sie ſchränkte ſich ſehr ein und mußte ſich ſelbſt wehe thun, um das Vorhaben hinauszuführen. Es ging für ſie und den kleinen Studenten durch Not und Armut hindurch. Schon ganz jung mußte er täglich zwei Stunden weit nach Ludwigsburg zur Schule wandern und denſelben Weg zurückgehen. Die Mutter ſteckte ihm einen Weck in den Sack; das war ſein Mittagstiſch. Aber er ließ ſich genügen und behielt bis in ſein hohes Alter eine beſondere Liebe für die Armut.

Auf dem Schulwege vergnügte er ſich beſonders an dem Geſange der Vögel. Darüber erzählt er: „Als ich von Beyhingen nach Ludwigsburg in die lateiniſche Schule ging, hatte ich keine Ruhe, wenn ich eine Meiſe pfeifen hörte, bis ich ſie in meinem Schlag in Beyhingen hatte. Dazu gab ich mir alle Mühe und lernte pfeifen wie die Meiſen, und ließ nicht ab, bis ich ſie heimbrachte."

Aus dieſen Notizen aus Flattichs Familien- und Jugendgeſchichte läßt ſich ſchon einigermaßen erraten, was aus dem Kinde werden wollte. Es gilt nun noch den Mann zu nennen, der nach Gottes Rat dieſem originellen Charakter den Stempel der ewigen Originalität feſt aufdrücken ſollte.

Im Mai 1729 durfte Flattich das Glück erleben, in die Kloſterſchule zu Denkendorf*) aufgenommen zu werden. Wir nennen es ein

*) Württemberg hat dieſer Schulen, deren Fonds aus ehemaligen Klöſtern ſtammen, vier. Sie rangieren etwa mit den drei obern Klaſſen der Gymnaſien und ſind für ſolche Knaben beſtimmt, die ſich dem Studium der Theologie widmen wollen. Dieſen Freiſchulen iſt es hauptſächlich zuzuſchreiben, daß Württemberg ſtets eine faſt überreiche Zahl von Studierenden der Theologie gehabt hat, und daß unter

Glück und meinen nicht bloß ein Weltglück, ſondern ein weit höheres. Denn dieſe Anſtalt beſaß damals treffliche Lehrer. Unter ihnen leuchtete aber ein Mann hervor, Johann Albrecht Bengel. Dieſer, von Kind auf in ununterbrochenem Umgange mit Gott ſtehend, ausgerüſtet mit den trefflichſten Gaben, übte einen mächtigen Einfluß auf ſeine Zöglinge aus. Nicht bloß, daß ſie zu ſeinen Füßen mit dem reichſten Wiſſen ausgeſtattet wurden, wohl der größte Teil nahm auch das Eine Notwendige mit ins Herz und Amt. Der junge Flattich faßte alſobald ein beſonderes Zutrauen zu dem liebevollen, geiſtreichen Präceptor Bengel, der wirklich ein Vater ſeiner Schüler war. Bengel faßte auch ein Zutrauen zu dem unverdorbenen, friſchen Jünglinge. Freilich war ſein Wiſſen noch nicht weit her, beſonders fehlte es ihm im Lateiniſchen. Wie er es anfing, dieſe Lücke auszufüllen, darüber erzählt er irgendwo: „Ich kam ſehr ſchwach ins Kloſter. Mein Prälat (Drommer) riet mir, ich ſollte mich auch im Lernen angreifen. Ich fragte: Was ſoll ich lernen? Er antwortete, ich ſollte lateiniſche Verſe machen. Dies ging bei mir ſchwer.“ Aber es fiel ihm ein, mit welcher Beharrlichkeit er ſich einſt darauf gelegt hatte, den Geſang der Meiſen zu lernen. So ließ er ſich den Rat nicht zweimal ſagen. Er machte eine Zeitlang nichts als lateiniſche Verſe. Über dieſer Beſchäftigung traf ihn einſt Bengel und ſtellte ihm vor, es wäre doch auch gut, anderen Gegenſtänden des Wiſſens obzuliegen. Flattich aber trieb ſein Verſemachen fort. Und was war die Frucht ſolcher Beharrlichkeit? Nach einem Jahre angeſtrengten Fleißes war er ein trefflicher Lateiner, ſo daß Bengel wahrhaft erſtaunte und ihm von da an auch keine Vorſchriften mehr erteilte, ſondern ſich mit der allgemeinen Mahnung begnügte, er ſolle nur lernen, was er wolle, und Fleiß gebrauchen.

Bengel hatte wohl recht geſehen, daß er einem ſolchen feſten Sinn ſchon etwas zutrauen dürfte. Dies Zutrauen rechtfertigte er auch auf der Univerſität. Im Oktober 1733 bezog er das Stift in Tübingen. Mit großem Fleiße betrieb er die Mathematik und Philoſophie und machte ſie nebſt den theologiſchen Studien zur Hauptſache. — In ſeinem inneren chriſtlichen Leben läßt ſich keine Zeit angeben, wo ein greller Übergang von Nacht zum Licht ſtattgefunden hätte. Es ſcheint eben, daß er wie Bengel in Kraft der heiligen Taufe und der daran angeſchloſſenen chriſtlichen Erziehung von Gott gehalten wurde, bis unter des weiſen, gottſeligen Lehrers Leitung ſein Herz in dem unbeweglichen Grunde, welcher

---

dieſen ſo viele Söhne auch unbemittelter Lehrer ſich finden. Die beiden Völter, Prof. Palmer in Tübingen, Prof. Auberlen in Baſel — um dieſe bekannten zu nennen — ſind Schulmeiſterſöhne.

iſt Chriſtus, mit Bewußtſein tief Wurzel ſchlagen lernte, und alſo für Zeit und Ewigkeit feſt wurde. Während ſonſt junge Leute auf der Univerſität ſich wiegen und wägen laſſen von allerlei Wind der Lehre und zudem in ein leichtes Leben verfallen, ſehen wir den Studioſus Flattich gewiſſe Schritte thun. „Er entzog ſich aller Weltförmigkeit, Leichtſinn und Eitelkeit, und fürchtete ſich, jemand zu gefallen," — ſagt eine alte Lebensſkizze von ihm. Sicher und gewiſſenhaft ging er in den Grundſätzen Bengels einher, deſſen treuer Anhänger er war und bis an das Ende ſeines Lebens blieb.

So kam für Flattich allgemach die Zeit heran, wo ſein eigener Schulbildungsgang ein Ende nehmen, und er ſelbſt in den Beruf, andere zu bilden, eintreten ſollte, und zwar in den zwiefachen: als Pfarrer und als Lehrer. In den erſteren war er von Jugend auf durch ſeine Mutter nach Gottes Willen eingewieſen worden, und er wurde ein Pfarrer, deſſengleichen wenig wird gefunden werden. Zu dem zweiten entſchied er ſich, nach des Geiſtes Antrieb, in freiwilliger Wahl. Es ging damit ſo zu.

Durch ſeinen ernſten, feſten Sinn zog er ſchon auf der Univerſität die Aufmerkſamkeit der Profeſſoren auf ſich, ſo daß ſie ihn, da er dürftig war, in würdige Familien als Informator empfahlen. Schon hier zeigte ſich ſeine große Liebe zu der Jugend. Er hatte ſie von ſeinem Lehrer Bengel, ſo zu ſagen, geerbt. Es war ihm beſonders wichtig und innigſte Herzensangelegenheit, etwas zu lernen, was man auch in der Ewigkeit forttreiben könne. Er ſuchte, — und fuchte, wie wir denken können, in der Schrift. Hier ſtieß ihm beim mehrmaligen Durchleſen des Neuen Teſtaments die Stelle 1. Kor. 13, 8—13 auf, in welcher der Apoſtel Paulus ſagt, daß all unſer Wiſſen Stückwerk ſei und aufhöre, während Glaube, Liebe und Hoffnung bleiben, und die Liebe das Größte ſei. Da wurde es ihm klar, daß das Chriſtentum durchaus praktiſcher Natur ſei; und alſobald war auch ſein Entſchluß gefaßt, er wolle der Liebe nachleben. Und da man ſie am beſten beim Unterrichten der Jugend beweiſen könne, ſo verlegte er ſich darauf, und blieb dabei bis ins höchſte Alter. „Ich habe als Student in Tübingen," erzählt er, „viele Leute umſonſt informiert, nur weil ich dienen wollte, und dies war auch der Grund, warum ich Koſtgänger (Zöglinge) hielt."

Alſo um der Arbeit der Liebe willen (1. Theſſ. 1, 3) wurde Flattich ein Schulmeiſter. Der Paſtorendienſt that ihm noch kein Ge-

nüge; er war ihm noch nicht geiſtlich genug. Was denkt der Leſer hierzu? — Wir müſſen ſagen: Wie viele große und kleine pädagogiſche Schriften durch unſere Hände gegangen ſind, ſo iſt uns doch kein erbaulicheres Wort — d. h. ein ſolches, was wirklich mehr erbauen, was mehr eine treibende Liebe zum Schuldienſt und ein innerliches Wachstum in demſelben erzeugen kann — vor die Augen gekommen iſt, als dieſer ſchlichte Bericht über Flattichs innere Berufung zum Jugendlehramt. Wenn alle Diener in Kirche und Schule ſolchen Berufes teilhaftig und gewiß wären: was fehlte dann noch? —

Ein kleiner, aber tiefſinniger Nachtrag zur Ergänzung des obigen Berichts möge noch hier ſtehen. In Tübingen bekam Flattich einſt einen tiefen Eindruck von einer Muſik (wahrſcheinlich am Geburtstage des Herzogs), in welcher der geheime Rat Bilfinger die Worte ſingen ließ: „Es lebe der Herzog von dieſem Tag, ſo lange er noch etwas verbeſſern kann.“ Der Herzog war ſtreng, doch verbeſſerte er nichts, und ſtarb nach etlichen Jahren. Es war Alexander. „Dies ging mir als damaligem Studenten,“ ſagt Flattich, „im höheren Alter ſehr zu Herzen, weil ich lange leben wollte, daß ich das Informieren anfing. Deswegen müſſen viele bald ſterben, weil ſie nicht dienen und nichts verbeſſern. Gott läßt freilich hin und her auch einige Gottloſe alt werden, welche aber lauter Verdruß ſind, daß ihnen ein langes Leben zur Laſt iſt.“

So ſehen wir alſo, daß Flattich einen reichen Ertrag, nicht nur an gewöhnlichem Wiſſen und Können, ſondern an wirklicher Lebensweisheit und Lebenskraft aus ſeinen Lehrjahren in ſeine Lehrerjahre mit hinüberbrachte. Nicht zur gelehrten Spekulation hinneigend, aber ſie ſchätzend und benutzend; begabt mit einem aufmerkſamen Sinne, der aus jedem kleinen Erlebniſſe eine fruchtbare Erfahrung zu machen verſtand, und mit einem freien Mute, der den „böſen Butzemännern“ aller Art entſchloſſen zu Leibe ging; in Entbehrung und Selbſtverleugnung frühzeitig geübt; und endlich mit einem Herzen, das nur dem höchſten Herrn im ſchwerſten Dienſt ſich verpflichten wollte: war er für ſein Doppelamt als Praktiker in einer Art ausgerüſtet, welche den ſegensreichſten Erfolg verbürgte. Durch eine lange, 50jährige Praxis hindurch hat ſich dieſe Ausrüſtung auch wohl bewährt.

Treten wir dieſer Praxis näher. Ihr räumliches Gebiet iſt nicht groß, zumal er auf Schriftſtellerei ſich nicht legte. Sie beſchränkt ſich auf die drei Gemeinden (Hohenasperg, Metterzimmern und Münchingen), in denen er wirkte; und in dieſen war es wieder in beſonderm Sinne

ſeine Familie ſamt den aufgenommenen Zöglingen, welche die allerheiligſte Werkſtätte ſeines Betens und Arbeitens bildete.

Es läßt ſich vorausſetzen, daß bei einem Manne, der ſo ganz und gar aus einem Guſſe, und dem die Pfarrgemeinde und Schule gleichſam nur eine erweiterte Hausgemeinde und Familienſtube war, auch ſchon der erſte Schritt zur Gründung des Hausſtandes charakteriſtiſch und merkenswert ſein muß. Und ſo iſt es. Kurz nach dem Antritte ſeines erſten Pfarramtes auf dem Hohenasperg, in einer Gemeinde von „Faulenzern und Bettlern", in ſeinem 29. Jahre, trat er auch in den Eheſtand. Seine Braut war eine liebe, chriſtlich-geſinnte Waiſe, die Tochter des verewigten Pfarrers Groß in Murr. Sie war ihm um ſo lieber, weil ſie kein Vermögen beſaß. Doch laſſen wir ihn ſelbſt reden. „Da ich Prediger auf dem Asperg wurde, ſo nahm ich mir vor, bei meiner Heirat auf kein Vermögen und ſonſt nichts zu ſehen, damit ich ganz nach meiner Neigung heiraten könne. Es wurde mir zwar nachgehends der Vorwurf gemacht, daß ich Perſonen von größerem Vermögen hätte heiraten können. Ich gab aber zur Antwort, wenn ich mich behelfen und mit einer Waſſerſuppe vorlieb nehmen will, ſo geht es niemand nichts an." — Was die Familienchronik über ſein Brautexamen erzählt und das Nähere über den Fortgang des alſo begonnenen Eheſtandes, möge der Leſer an dem oben angeführten Orte ſelbſt nachleſen.

Wenn unſer Bericht noch nicht geradenwegs zu Flattichs erziehlicher Thätigkeit hineilt, ſo werden ſich die Leſer hoffentlich nicht darüber wundern, wenigſtens diejenigen nicht, welche unſere Grundabſicht begriffen haben. Nicht die angelernte Kunſt eines ausgelernten pädagogiſchen Künſtlers ſoll hier ſkizziert werden, ſondern „ein pädagogiſches Original", deſſen geſamtes Wirken der Ausfluß einer „in ſich vollendeten Perſönlichkeit" war. „Wie er ſich räuſpert, wie er ſpuckt", läßt ſich einem ſolchen Manne wohl abgucken; aber ſein ganzes Thun verſtehen und würdigen kann nur der, welcher ſeinen Geiſt verſteht, und ſeinem Vorbilde nachfolgen nur der, welcher dieſen Geiſt hat. Zum Verſtändnis von Flattichs innerſtem Weſen müſſen wir auch noch einen kurzen Blick in ſein eigenes perſönliches, in ſein Familien- und pfarramtliches Leben werfen. Wir merken dabei beſonders ſolche Züge an, welche zeigen können, wie bei ihm alles Äußerliche von dem Innerſten aus geregelt wurde.

Glaube, Liebe und Hoffnung waren die ſtarken Wurzeln, die er durch ein langes, 83jähriges Leben hindurch immer tiefer in den Grund des Heils einzuſchlagen trachtete, und vermöge deren er ſo reichlich über ſich Frucht trug. Was ſein Freund Ötinger zum Titel eines

Buches machte, das ist sein Leben in der That: „Etwas Ganzes vom Christentum."

Drei Jahre vor seinem Heimgange befiel ihn ein Schlag, der besonders seine Füße lähmte. Die ganze Gemeinde nahm innigen Anteil an seinem Leiden und ließ es nicht an Gebeten für den herzlieben Papa fehlen. In einem Kreise seiner Pfarrkinder wurde die Frage aufgeworfen, warum der Herr diesen frommen und getreuen Knecht so sehr leiden lasse. Da man keine genügende Antwort fand, so schlugen einige vor, ihn selbst zu befragen; andere fürchteten, ihm damit wehe zu thun. Ein paar Brüder gingen hin und sprachen ihm ihr Anliegen aus. „Do han i jetzund", erwiderte der Dulder im Lehnstuhl, „das ist ein artliches Geschwätz. Wenn der Zimmermann aus einem rauhen Eichenstamm ein schönes Gemächte fertigen will, so muß er auch manchen schweren Schlag thun und viele große Späne abhauen, und dann ist der Eichenstamm noch nicht poliert und geschliffen. Und der Mensch soll doch poliert und geschliffen, das ist, vollendet und für den Himmel zugerichtet werden."

Die Bibel ward ihm als eine Quelle des Lichtes, des Trostes und der Kraft immer lieber und werter. Schon viele Jahre brauchte er kein anderes Buch mehr als sie und Bengels Gnomon des Neuen Testaments. — Weil er erlebt hatte, daß seine Mutter und seine Schwester im Alter kindisch geworden waren, so fürchtete er sich davor, und wählte eben ein fleißiges Bibellesen als Schutzmittel dagegen. Da konnte man den 83jährigen Papa noch aus der Bibel abschreiben sehen. Sein Geist blieb auch klar bis zum letzten Atemzuge. — Da er die Überzeugung hatte, daß ein Christ im Schweiß des Angesichts sein Brot essen müsse, bis er zur Erde werde, so nahm er noch Zöglinge an, als er schon nicht mehr fortkommen konnte und im Lehnstuhl sitzen mußte. — An seiner einfachen Lebensweise änderte er auch im spätesten Alter nichts. Wein und Kaffee trank er nicht, Fleisch und Gemüse überließ er andern, sein Brei und hie und da seine „Knöpfle" blieben sein Gericht, und wenn er sich rechtfertigen mußte, pflegte er zu sagen: „Ich will nicht als ein Schlecker in die Ewigkeit gehen." So war es kein Wunder, daß Verdrießlichkeit und Ungeduld, die sich so oft als böse, lästige Gäste des Alters einstellen, von seiner unverwüstlichen Heiterkeit zurückgedrängt wurden. Ein wohlthuender Schmelz lag über dem ganzen Wesen unseres Münchinger Simeons ausgebreitet; es war das Gebet, wodurch er die Kräfte der zukünftigen Welt in sein Herz und Leben herabzog. Daher kam es denn auch, daß, wenn einem seiner Kinder das Leben fast zu schwer werden wollte, der teure Papa sie tröstete und für sie in den Riß trat und sagte: „Ich will für euch beten und für euch glauben." — Ihm

wurde das Leben nicht zur Laſt, und er konnte jemandem, der von ihm glaubte, er habe ein rechtes Verlangen abzuſcheiden, entſchieden erklären: „O, ich danke Gott alle Morgen, wenn ich aufwache, daß ich noch am Leben bin; denn ich habe noch ſehr viel zu lernen, und je mehr ich abgeſtreift werde von allem Kreatürlichen, deſto mehr reife ich zur Auferſtehung.“

Über die Quelle ſeines fröhlichen, jugendlichen Geiſtes giebt er in einem Briefe an ſeine Tochter einen merkenswerten Fingerzeig. „Der junge S., welcher bei dem alten, 78jährigen B. im Hauſe iſt, ſagte mir, daß derſelbe zwar keinen Mangel an Lebensmitteln habe, aber ſehr verdrießlich ſei und immer verdrießlicher werde; worauf ich zu ihm ſagte, junge Leute ſeien deswegen vergnügt und fröhlich, weil ſie wachſen. Wenn man alſo auch im Alter vergnügt ſein wolle, ſo müſſe man ſich auf den Spruch legen: Wachſet in der Gnade und Erkenntnis ꝛc. 2. Petr. 3, 18.“

Zum ganzen Flattich, wie er leibte und lebte, gehören aber noch zwei weſentliche Außenſtücke: ſeine ſchlechte Kleidung und ſein: „Do han i jetzund“ (da habe ich nun). Daß auch dieſe ſonderlichen Äußerlichkeiten mit ſeinem innerſten Denken zuſammenhingen, läßt ſich wohl vermuten; wie ſie aber in erſter Urſache damit zuſammenhingen, wird nicht leicht jemand erraten, und doch iſt dies ſo charakteriſtiſch für ſeinen inwendigen, wie die Abſonderlichkeiten ſelbſt für ſeinen äußern Menſchen. — Für die „Armen-Uniform“ entſchied er ſich ſchon in der Jünglingszeit. Er war nämlich ſchön von Angeſicht, und es ſchien ihm, als ob zu ſeinem und anderer Schaden die Augen auf ihn gerichtet wären. Er aber wollte ſich ſelbſt nicht, und andern nur zum Guten und zur Beſſerung gefallen (Röm. 15, 1—3). — Die wunderliche Phraſe, mit der er ſpäter gewohnheitsmäßig ſeine Reden einzuleiten und zu begleiten pflegte, war gleichſam eine Narbe, die er aus dem Kampfe wider ſein angeborenes heftiges Temperament davongetragen hatte. In der Jugend war er nichts weniger als geduldig und ſanftmütig. Weil er das fühlte und öfters erfahren mußte, daß er in der Hitze ein zu raſches Wort ſprach, ſo dachte er auf eine Redensart, die Zeit brauche und nichts ſage, damit er ſich inzwiſchen beſinnen könne. So verfiel er auf ſein: „Do han i jetzund“, ſamt etlichen Variationen z. B. „Jetzund do han i do.“ —

Flattichs Haushaltung war nicht auf Vermögen, ſondern auf Segen angelegt. „Die meiſten Menſchen,“ ſagt er einmal, „glauben keinen Segen und ſammeln für die Kinder Vermögen, damit ſie nicht zu glauben brauchen.“ Er hielt auch dafür, daß Geben ſeliger ſei als

Nehmen, und wir finden nicht, daß ihn dieſer Glaube im Alter gereuet habe.

Die Zöglinge machten ſeinen Haushalt weitläufig und beſchwerlich, und ſo konnte in demſelben manches verſäumt und verderbt werden. Das kümmerte ihn aber nicht ſehr. „In einer weitläufigen Haushaltung muß man auch manches ſchwinden laſſen," meinte er, „damit man nicht wider die Liebe handelt; ja man muß ſich mehr an den Segen Gottes halten, als man dadurch erzwingen will, daß nichts verſäumt, verderbt und entwendet werde." Mit einer gewiſſen Gleichgültigkeit konnte er den Verluſt irdiſcher Dinge tragen. Einſt fiel ihm von einem Vetter eine kleine Erbſchaft zu. Es fand ſich bald Gelegenheit, ſie in kleineren Sümmchen ausleihen zu können. Im Verlauf von etlichen Jahren ging aber ein Kapitälchen nach dem andern verloren, im ganzen an 1000 Gulden. Das Ding machte ihm viel zu ſchaffen, nicht der Verluſt des Geldes, ſondern die Urſache davon. Als er ſich endlich erkundigte, wie denn der Vetter zu ſeinem Vermögen gekommen ſei, da hörte er, es wäre nicht mit rechten Dingen zugegangen. „Do han i jetzund," ſagte Flattich, ganz beruhigt durch den ihm gewordenen Aufſchluß, „es iſt wohl fort; unrecht Gut kommt nicht auf den dritten Erben." — Es iſt wohl in den meiſten Häuſern der Fall, daß, wenn etwas zerbrochen worden iſt, ohne daß es jemand geſehen hat, niemand ſchuldig ſein will. Davon hat Flattich in ſeinem Hausſtande, der aus 20—25 Perſonen beſtand, ohne Zweifel reichlich Erfahrung gemacht. Er wußte aber guten Rat; freilich nicht für die zerbrochenen Sachen, denn darum ſorgte er nicht, ſondern dafür, daß die Leute nicht in Lügen und Not kämen. Unter den verſchiedenen Winkeln des Pfarrhauſes hatte er *einen*, der ganz beſonders für die Scherben beſtimmt war. Wurde dann etwas zerbrochen, ſo hieß es: „Tragt's in den Niemands-Winkel."

Über die Bedeutung ſeines *andern* Haushaltungs-Grundſatzes: „*Schlecht und recht*", — ſchrieb er einſt an eine verheiratete Tochter: „Es hat mir wohlgefallen, daß du mir kürzlich geſchrieben, du wolleſt bei der Auferziehung deiner Kinder Gott um Weisheit und Kraft bitten und auch um ſeinen guten Geiſt, welcher dich und deine Kinder leiten und führen wolle. — Als kürzlich ein hieſiges Weib mir ſagte, daß ſie ſo viel mit ihren Kindern zanken müſſe, ſo ſagte ich ihr: weil man in früheren Jahren die Kinder ſehr ſchlecht gekleidet und ihnen nichts Koſtbares gegeben habe, ſo hätten die Mütter nicht ſo viel mit ihren Kindern gezankt, als jetzt, da man die Kinder beſſer kleide. Denn weil die Kinder unachtſam und leichtſinnig ſind und daher manches verderben und verlieren, ſo verurſacht ſolches viel Zanken. Man ſoll daher auch bei den Kindern den

Spruch wohl beachten: Schlecht und recht, das behüte mich. Pſ. 25, 21. Damit man aber dieſen Spruch deſto beſſer verſteht, ſo muß man den andern dazu nehmen: Gott hat den Menſchen aufrichtig gemacht, aber ſie ſuchen viele Künſte (Pred. 7, 30). Denn je mehr man bei den Kindern und in der Haushaltung verkünſteln will, deſto mehr Unruhe bekommt man; weshalb ich auch ſelbſt mich immer mehr auf das Simple lege, weil ich erfahre, daß man dadurch von vielen Sorgen frei wird."

Als Pfarrer machte Flattich ſein Probe-Meiſterſtück — wenn man ſo ſagen darf — unter den Faulenzern und Bettlern auf dem Hohenasperg. Fünf Jahre wirkte er hier, und er hatte bei ſeinem Abgange die Freude, ſeinem Nachfolger eine Gemeinde von wackern, ordentlichen Hausvätern, die ihr tägliches Brot mit einem herzlichen Vaterunſer eſſen konnten, zu hinterlaſſen. Wie er dieſe Umwandlung angegriffen und ausgeführt hat, iſt in ſeiner Biographie nachzuleſen; aber zum Nachmachen gehört wohl noch etwas mehr als dieſe Wegweiſung.

In unſern Tagen iſt in kirchlichen Blättern und ſelbſt auf der Kanzel oft und viel von der Bedeutung des geiſtlichen „Amtes" die Rede. Es will uns aber bedünken, als ob ſelbſt die eifrigſten Vertreter der geiſtlichen Amtswürde ſich bis zu der Höhe der Flattich'ſchen Auffaſſung noch nicht hätten aufſchwingen lernen. Noch höher hinauf! — müßte man ihnen im Blick auf ſeinen Standpunkt zurufen. Dieſe ſeine hohen und ernſten Begriffe von einem Pfarrdienſte ſuchte er einſt einem Kollegen deutlich zu machen, der behauptet hatte, daß man vor einem Pfarrer als einem Prieſter beſondere Hochachtung haben müſſe. „Ich antwortete ihm," erzählt Flattich, „daß die Pfarrer gemeiniglich nur auf die Rechte eines Prieſters ſehen, nämlich, daß man ihnen glauben und ſie im Leiblichen erhalten ſolle, hingegen bedenke man nicht leicht, was für Pflichten einem Prieſter obliegen. Denn weil Chriſtus als der Hoheprieſter ſich ganz für die wahre Wohlfahrt der Menſchen aufgeopfert, ſo müſſe derjenige, welcher ein chriſtlicher Prieſter ſein wolle, Vermögen, Ehre, Geſundheit und Leben für die Wohlfahrt anderer Menſchen aufopfern. Man muß daher auch unter gutgeſinnten Pfarrern einen Unterſchied machen: ob ſie gute Lehrer, oder ob ſie auch Prieſter ſind." Flattich jagte beidem nach; er ſuchte in allen Stücken zu wachſen an dem, der das Haupt iſt. — An ſeinen Schwiegerſohn, den Stiftsamtmann Trautwein, ſchreibt er einmal über denſelben Gegenſtand: „Sie haben mir kürzlich geſchrieben, daß wegen der Materie, nach welcher ein Geiſtlicher ſich auf die Liebe legen und ſich nicht in weltliche Sachen einlaſſen ſolle, ein Pfarrer Ihnen zur Antwort gegeben, daß ein Geiſtlicher ein ſtarker Mann ſei, wenn er auch Macht habe, im Weltlichen zu wirken, indem

auch Melchiſedek König und Prieſter ſei. Man muß aber bei dem Königreich und Prieſtertum auf Chriſtum ſehen, indem Chriſtus ein Hoheprieſter war nach der Ordnung Melchiſedeks, Hebr. 6, 20. Chriſtus aber, da er auf der Welt war, hat keine weltliche Macht ausgeübt, ſondern er nahm Knechtsgeſtalt an und war gehorſam bis zum Tode, und erſt nach ſeiner Auferſtehung und Himmelfahrt wurde er erhöhet. Chriſtus hat auch in dieſer Welt das geiſtliche und weltliche Amt voneinander abgeſondert, indem er zu ſeinen Jüngern ſagte: Die weltlichen Könige herrſchen, und die Gewaltigen heißt man gnädige Herren; ihr aber nicht alſo. Luk. 22, 25." —

Daraus iſt deutlich, daß bei Flattich auch im Pfarramt ſeine Originalität in dem vom Himmel gekommenen Original wurzelte. Aus dieſer Quelle hatte auch alles natürlich Eigenartige an ihm ſeine Weihe, ſeine Lieblichkeit und Geſalzenheit.

Auf ſeine paſtorale Wirkſamkeit können wir hier nicht eingehen. Einige Beiſpiele mögen doch hier ſtehen, zur Veranſchaulichung, wie St. Pauli teuerwerte Vermahnung Kol. 4, 6 — namentlich wert für Prediger und Lehrer — in ihm Leben und Geſtalt gewonnen hatte.

Einſt ging er zu Fuß von Münchingen nach Stuttgart. Es war gerade nachmittags an des Herzogs Geburtstag. Da kam der Herzog ſelber geritten. Schon von weitem rief er dem unſcheinbaren Pfarrer von ſeinem hohen Schimmel mit heiterer Laune zu: „Nun, Flattich, was hat Er heute gepredigt an meinem Geburtstage?" — Flattich antwortete ſchnell und beſonnen: „Do han i jetzund, Ew. Durchlaucht, was werd i predigt han; i han predigt: Die Fürſten ſollen fürſtliche Gedanken haben! (Jeſ. 32, 8)." — Dieſer Mann — es war der Herzog Karl — der ſo viel unfürſtliche Gedanken hatte, fühlte ſich dadurch getroffen, und ſoll in ernſtem Nachdenken fortgeritten ſein.

Ein General ſagte ihm einmal, er habe in ſeinen jüngern Jahren oft über den Zuſtand nach dem Tode nachgedacht, und auch andere gefragt, was ſie davon hielten. Allein, da man ihn darüber ausgelacht, ſo habe er ſich vorgenommen, nichts mehr davon zu reden. Er wünſche aber doch zu erfahren, ob man etwas Gewiſſes davon wiſſen könne. Flattich fragte ihn, ob er glaube, daß er nach dem Tode nicht mehr General ſei, und daß er ſein zeitliches Vermögen dann nicht mehr haben werde? Ja, ſagte er. Ob er es gewiß wiſſe? Ja, er zweifle nicht daran. So wiſſen Sie alſo, ſagte Flattich, etwas Gewiſſes von dem Zuſtande nach dem Tode. Mithin fangen Sie bei dem an, was Sie jetzt gewiß wiſſen, daß Sie nach dem Tode nicht mehr ſind, was Sie jetzt ſind. — Der Frau von L. gab er eine ähnliche Antwort, als ſie ihm klagte: Wenn ſie im Neuen

Teſtament leſe, ſo verſtehe ſie ſo wenig. Er erwiderte: „Wer da hat, dem wird gegeben. Wenn man im Worte Gottes lieſt, ſo muß man das thun, was man verſteht, und um den Geiſt Gottes bitten, daß er einen erleuchte.“

Was ſeine Predigten betrifft, ſo gingen ſie immer auf den Mittelpunkt des wahren Chriſtentums, und das iſt Jeſus Chriſtus. Als ihm einmal von einem Freunde über einen Vikar geſchrieben wurde, der mit ſeinen Bauern Verdruß bekam, weil er zu ſcharf auf Abſchaffung ihrer verjährten Mißbräuche drang, antwortete er: „Ich halte für ratſamer, daß man nicht bei den Mißbräuchen, ſondern bei dem Glauben an Chriſtum anfängt, indem die Apoſtel die Menſchen zuerſt auf den Glauben geführt und alsdann den Gläubigen geſagt haben: Leget ab die Werke der Finſternis. Heutiges Tages gehet es im Chriſtentum oft durch Umwege, nämlich, daß man aus einem wilden Heiden ein ehrlicher Heide, aus einem ehrlichen Heiden ein Jud, und aus einem Juden erſt ein Chriſt wird.“

Die Sicheren und Schwerhörigen konnte er aber unter Umſtänden auch auf die handgreiflichſte Weiſe aufrütteln und ihnen die Wahrheit in die Ohren ſchreien. In Münchingen ſah er einen gewiſſen Bürger Sonntag für Sonntag und ſonſt noch regelmäßig in der Kirche. Es hatte auch den Anſchein, als ob dieſer Mann fleißig aufmerke, und doch blieb er in Sinn und Wandel der alte. Da ließ ihn Flattich einſt zu ſich kommen und ſchenkte ihm ein Paar Schuhe. Der Beſchenkte konnte ſich vor Staunen nicht erholen. Flattich löſte ihm das Rätſel: „Do han i jetzund, das iſt, weil Ihr ſo fleißig in die Kirche geht.“ Als der Mann ſich durch das Lob ſehr geehrt fühlte, fügte der Pfarrer hinzu: „Es iſt, damit Ihr nicht in allen Teilen zu Schaden kommt. Nutzen für Euer Herz und Wandel nehmt Ihr doch nicht mit aus der Kirche heim. Darum hab' ich gedacht, ich wollte Euch doch wenigſtens ein Paar Schuhe erſetzen, die Ihr bei Euerm vergeblichen Kirchgehen wohl zerriſſen habt.“ Wie es gewirkt, das ſalzige Wort, weiß man nicht. Es gab aber Stoff zum Nachdenken.

In jener Zeit kamen auch in Württemberg die Privatverſammlungen lebendiger Chriſten, die collegia pietatis, wie Spener ſie nannte, und damit auch der Spottname „Pietiſten“, auf. Flattich war ein Freund dieſer Verſammlungen, obwohl wir nicht finden, daß er, wie ſein Schwiegerſohn Hahn, ſolche Zuſammenkünfte ins Leben gerufen und geleitet habe. — Als ihm der Oberſt Nikolai einmal ſeine Verwunderung darüber ausdrückte, daß gemeine Leute Erbauungsſtunden hielten, antwortete Flattich: „Do han i jetzund, wenn der Gelehrte noch ſo viel zu reden weiß von den Eigenſchaften des Weins, der Bauer aber trinkt den Wein und läßt

ſich in die gelehrten Erklärungen nicht ein; welcher weiß dann am beſten, wie der Wein beſchaffen iſt?“ — Überhaupt ließ er auf ſeine lieben Pietiſten nichts kommen. An der Tafel ſeines Orts-Patrons, des Herrn von Harling, kam einmal auch die Rede auf die Pietiſten. Einige der anweſenden vornehmen Herren meinten, man träfe jetzt überall ſolche Leute, wohin man auch gehe. Woher denn dieſes komme? und was ein Pietiſt ſei? fragten ſie den lieben Pietiſtenpfarrer. „Wenn Sie Ihren Hund da hart halten,“ erwiderte er dem Gaſtgeber, „und den ganzen Tag auf ihn einſchlagen, was thut Ihr Hund?“ Dieſer ſagt: „Er geht durch.“ „Und wenn er durchgeht, was thut er alsdann?“ — „Er ſucht einen andern Herrn, bei dem er es beſſer hat.“ Darauf verſetzte Flattich: „Sehen Sie, gnädiger Herr, auf die gemeinen Leute ſchlägt jedermann zu: der Herzog ſchlägt auf ſie hinein, die Soldaten ſchlagen auf ſie hinein, und die Beamten ſchlagen auf ſie hinein. Das ſtehen ſie nicht aus und gehen alſo durch; ſie ſuchen einen andern Herrn, ſie ſuchen Chriſtum, und wer Chriſtum ſucht, der iſt ein Pietiſt.“

Von einem faulen Chriſtentum, deſſen Inhaber das Privilegium zu beſitzen glauben, ſich's auf ihren „Pfühlen unter den Häupten und Kiſſen unter den Achſeln“ recht bequem machen und über die unbußfertige Welt ſchelten und ſeufzen zu dürfen, hielt er nicht viel, und ſeine Münchinger Pietiſten auch nicht. Davon giebt er in einem Briefe eine lehrreiche Geſchichte. Ein Mann aus einem andern Orte erzählte nämlich einem Münchinger, daß er ſchon vor neun Jahren zu dem Leben in Chriſto erweckt worden ſei. Auf die Frage, wie viele Pietiſten es in ſeinem Orte gebe, erwiderte jener, er ſei ganz allein. „Ihr ſeid ſchon neun Jahre erweckt,“ verſetzte der Münchinger, „und ſeid noch allein? So müßt Ihr kein rechter Chriſt ſein.“ Ganz beſtürzt ging der Mann aus Münchingen fort. Einige Zeit nachher kam er wieder dorthin und zu demſelben Manne, der ihm die Wahrheit ſo gerade heraus geſagt hatte, und zwar mit herzlichem Danke dafür. Er habe, ſo erzählte er jetzt, über ſich nachgedacht und einen „Butzen“ an ſich gefunden, woran man ſich in ſeinem Dorfe geſtoßen habe. Weil er nun dieſen Butzen abgelegt und auch ſonſt in ſeinem Chriſtentum ernſtlicher geworden ſei, ſo kämen jetzt zwölf Perſonen aus dem Orte bei ihm zuſammen und hielten eine förmliche Verſammlung.

Treten wir jetzt an das Gebiet heran, in welchem Flattich im vollſten Sinne wie in ſeinem Elemente lebte und waltete; wir meinen ſein Wirken als Informator.

III.

Mit welchen Grundgedanken Flattich ſich der Erziehung der Jugend widmete, iſt früher ſchon angedeutet worden: er trachtete nämlich nach Hohem, darum hielt er ſich herunter zu den Niedrigen; er begehrte in der Liebe, in der Sanftmut und Demut ſtark zu werden, darum erwählte er lieber mit den Schulleuten im beſchwerlichen, ungeehrten Dienſt an der Jugend Ungemach zu leiden, als zeitliche Ergötzlichkeit und Ehre zu haben; denn er ſah an die Belohnung.

Das Äußere, den Umfang ſeines informatoriſchen Arbeitsgebietes beſchreibt er ſelbſt alſo:

„Anfänglich (als Student) habe ich bloß informiert; hernach (als Hauslehrer) hatte ich Information und Zucht beiſammen; nun kam (im Pfarramte) zur Information und Zucht auch die Koſt und mithin eine gänzliche Übergabe der Zöglinge, und mußte ich deswegen in dieſer Einrichtung auf Lernen, Gemüt, äußerliche Sitten, Erhaltung und Herſtellung der Geſundheit und Bewahrung vor allerlei Übel zugleich ſehen. Die Koſtgänger, die ich angenommen, ſind von allerlei Alter, Fähigkeit, Ständen und Vermögensumſtänden, auch zu allerlei Ständen gewidmet geweſen, nämlich zu Geiſtlichen, Juriſten, Medicis, Soldaten, Skribenten, Kaufleuten ꝛc. Im Alter waren ſie öfters ſo ungleich, daß ich ſie vom 10. Jahre bis zum 20. beiſammen hatte, und ebenſo auch nach dem Stande, von des Generals Sohn bis auf eines Schulmeiſters Sohn. In meinem erſten Dienſt (Hohenasperg) iſt die Zahl der Koſtgänger nicht höher als auf neun geſtiegen, hier aber (in Metterzimmern) iſt ſolche meiſtenteils von 12—16; und von denen, welche ſtudiert haben, ſind einige 5, 6 bis 10 Jahr aneinander bei mir geblieben." —

Daraus kann man ſich von der Art und dem Umfange ſeiner Arbeit eine ungefähre Vorſtellung machen.

Leider reicht ſowohl der Raum wie unſere Kraft nicht zu, den Flattichſchen Erziehungsgeiſt in der ganzen Fülle ſeiner Lichts- und Lebenskräfte und nach der reichen Mannigfaltigkeit ſeines Waltens darzuſtellen. Wir wollen daher verſuchen, einige Kardinalfragen der Erziehung durch eine geordnete Zuſammenſtellung von Citaten aus ſeinen Aufſätzen und Briefen wie einzelner Züge aus ſeinem Leben unter den hellen Schein des ihm verliehenen Lichtes zu bringen. So erhält der Leſer nicht nur einen Einblick in ſeine pädagogiſche Theorie, ſondern da bei ihm, wie ſein Leben erweiſt, Wort und That eng verbunden waren, auch zugleich ein deutliches Bild ſeiner informatoriſchen Praxis.

Wie der Adel, oder die Gemeinheit der einzelnen Menſchenſeele vor allem daran zu bemeſſen iſt, wohin ihr Sehnen und

Trachten geht, so charakterisiert eine pädagogische Theorie sich zunächst in dem, was sie als Erziehungsziel setzt. Mit Flattichs Äußerungen hierüber machen wir also billig den Anfang.

„Man meint öfters" — sagt er in den „Anmerkungen über das Informationswerk" II. Abteilung S. 79*) — „wenn junge Leute nur gescheit werden, es geschehe wie es wolle, so sei es recht und gut. Man bedenkt aber nicht, daß es sehr gefährlich ist, wenn junge Leute auf eine böse Art gescheit werden. Arglistigkeit ist keine Klugheit. Der Verstand kann zwar an dem Bösen ziemlich ausgebildet werden, allein da das Böse mit ausgebildet wird, so wird mehr Übels als Gutes angerichtet. Denn das Böse nimmt das Herz ein, und da der Verstand sich nach dem Herzen richtet, so wird der Verstand auch böse und verfinstert. Daher Leute, welche öfters im Bösen guten Verstand beweisen, im Guten ganz thöricht und ungeschickt sind. Es geschieht auch, daß man solchen jungen Leuten, welche fleißig lernen und guten Verstand zeigen, alles Böse übersieht, und bedenkt nicht, daß solches schädlich sei. Denn wenn man schon nicht so geschickt und gescheit ist, so kann man dennoch in der Welt ehrlich fortkommen, auch die Seligkeit erlangen. Aber um einen bösen Menschen steht es im Zeitlichen und Ewigen gefährlich. Wenn Eltern und Lehrmeister aus jungen Leuten große Leute in der Welt machen wollen, damit sie sich selbsten auch einen großen Namen machen mögen, so dringen sie mit aller Macht auf einen rechten Verstand und Geschicklichkeit, es mag hernach Böses mit unterlaufen, was da will; allein sie betrügen sich selbst, denn entweder werden die jungen Leute nicht viel oder sie haben Undank davon."

S. 80, a. a. O. heißt es weiter: „Es sind an dem menschlichen Leibe zwei Hauptstücke, nämlich das Herz und das Hirn. In dem Herzen geschieht der Umlauf des Geblüts, worinnen das Leben besteht, und vermittelst des Hirns geschehen die Empfindungen und Bewegungen (Handlungen). Weil aber die Empfindungen und Bewegungen das Leben supponieren, so ist das Herz der wichtigste Teil. Auf gleiche Weise kann man auch in der Seele zwei Principia annehmen, davon das eine dem Herzen, das andere dem Hirn gleicht, wie denn merkwürdig ist, daß der Geist Gottes in der heiligen Schrift so viel von dem Herzen spricht, worinnen das Gewissen und die Affekte ihren eigentlichen Sitz haben mögen, ungeachtet die Philosophie einzig und allein auf den Verstand dringet, weil sich solcher deutlich erklären läßt.

---

*) Die Citate sind aus dem obgenannten trefflichen Buche: „Leben und Schriften des M. J. F. Flattich", von K. Ledderhose.

Wahr iſt es, daß durch angenehme Empfindungen die Aktivität des Leibes kann vermehrt und durch widrige vermindert werden. Allein deswegen beſteht das Leben nicht im Hirn, ſondern die Quelle des Lebens iſt im Herzen zu ſuchen. Und gleiche Bewandtnis hat es mit der Seele; denn der Verſtand kann der Aktivität der Seele zwar aushelfen, allein er iſt nicht die Quelle davon. Leben und Licht ſind ſowohl in der Seele als im Leibe unterſchieden. Man findet deswegen auch, daß alle Vorſtellungen, die durch den Verſtand gehen, ganz unkräftig ſind, wenn das Herz von etwas recht eingenommen iſt. Wie man bei jungen Leuten den Verſtand beſſern könne, hat man unterſchiedliche Mittel ausfindig gemacht. Wie man ſich aber in Anſehung des Herzens zu verhalten habe, wird man am beſten aus dem göttlichen Worte lernen können, indem ſolches in der Philoſophie noch ein dunkles Wort iſt. Wer aus einem jungen Menſchen einen bloßen Weltmenſchen machen will, der künftig Ehre, Reichtum und Freude erlangen möge, der hat freilich ſich um das Herz nicht zu bekümmern, indem das Herz ohnehin von Natur zu ſolchen Dingen geneigt iſt. Daher man auch gemeiniglich nur darauf bedacht iſt, wie man junge Leute geſcheit und geſchickt machen und ein äußerliches Wohlverhalten zuwege bringen möge. Aber bei mehreren Jahren faßt das Böſe Wurzel und äußert ſich mit einer Dauer und Heftigkeit. Eine junge Katze ſpielt anfänglich mit einer Maus; wenn ſie aber älter wird, ſo geht ſie mit einem Grimm auf ſie los und frißt ſie, ohnerachtet ſie nicht dazu angeführt worden."

Daß Flattich ſolche Grundſätze hinſichtlich der Erziehungsziele, wonach er die Intelligenz dem Gewiſſen und die Ehre vor Menſchen der Ehre vor Gott, kurz: das Zeitliche dem Ewigen aufs entſchiedenſte unterordnete, nicht zum Staat im Munde führte, ſondern als Regulative des höchſten Unterrichtsherrn im Himmel auch wirklich durchführte, beweiſt am beſten die Art, wie er Unterricht und Erziehung der eigenen Kinder leitete. Er erzählt daraus einen merkenswerten Zug in einem Briefe an ſeine verheiratete Tochter (S. 97): „Da du mich um Rat gefragt, ob du deinen Sohn von neun Jahren in eine andere (höhere) Schule thun und deswegen dieſen Winter nach Nürtingen in die Koſt geben ſolleſt, damit er übers Jahr ins Landexamen kommen könnte; ſo iſt in gegenwärtiger Zeit nicht gut, einen Rat geben, weil bei der jetzigen Auferziehung der Jugend ſo ſehr viel übertrieben wird. Da ich mit meinem ältern Sohn ins Examen nach Stuttgart ging, ſo ſagte ein Konſiſtorialrat zu mir, man wundere ſich, daß mein Sohn nicht mehr Geſchicklichkeit habe, und von mir nicht wohl unterrichtet werde, da ich mich doch ſchon ſo lange mit dem Unterricht junger Leute abgegeben habe;

worauf ich antwortete: Ich begehre nichts zu verkünſteln und zu erzwingen, und ſuche auch keine Ehre aufzuheben, und weil ich gern ein Dorfpfarrer ſei und bleibe, ſo verlange ich auch mit keinem Kinde hoch hinauf. Man wollte mir ſolches übel nehmen, daß ich die Vornehmen nicht höher ehre; allein ich blieb bei dem Spruch: Liebes Kind, bleibe gern im niedrigen Stand, das iſt beſſer, denn alles, da die Welt nach trachtet (Sirach 3, 19)."

Weiter ſagt er über die Erziehungsziele:

„Ein Lehrmeiſter hat vornehmlich auf drei Stücke zu ſehen: daß er ein gutes Gemüt pflanze, daß er die jungen Leute zur Überlegung bringe, und daß er ihre Geſundheit erhalte und ſtärke. Fehlt eins von dieſen drei Stücken, ſo iſt es ziemlich gefehlt. Wo kein gutes Gemüt iſt, da wird das Lernen zu lauter Gift. Wo keine Überlegung iſt, da kann man das, was man gelernt hat, nicht nützlich anwenden. Wo die Geſundheit fehlt, da wird man bei weiterem Fortgang im Lernen gehindert, und in ſpäteren Jahren nicht recht brauchbar" (II, S. 67).

Flattichs Erziehungspraxis umfaßte alſo den ganzen Menſchen, d. i. ſie ging auf Bildung des Herzens, der Intelligenz und des Leibes. Er war einſichtig genug, zu wiſſen, daß keins dieſer Stücke vernachläſſigt werden darf; als erleuchteter Chriſt wußte er aber auch, daß des Menſchen innerſtes Weſen verkehrt und verdreht iſt, und eine wahrhaft chriſtliche Bildung nicht als Reſultat einer bloßen Entwicklung zu begreifen iſt, ſondern „eine Erneuerung im Geiſt des Gemütes," eine neue Einpflanzung göttlicher Lichts- und Lebenskräfte als das Eine, was vor allem not iſt, vorausſetzt. Dabei war er aber weit entfernt davon, durch beſtändiges Bombardieren auf die Herzen der Zöglinge gleichſam treibhausmäßig auf ihre Bekehrung loszueilen. Es war eben eine große Weisheit in dieſem Manne: er hatte an der göttlichen Erziehungskunſt ſein Muſter genommen, er hatte warten gelernt. In Bezug auf dieſen überaus wichtigen Punkt ſagt die ſechſte Theſe in ſeinem „Sendſchreiben von der rechten Art, Kinder zu unterweiſen," kurz und treffend:

„Die Frucht wächſt auf einem Strohhalm und iſt in Spreu eingekleidet, und kann der Same ohne beides nicht wachſen und zeitig werden. Mithin fragt ſich's, was bei den jungen Leuten gleichſam der Strohhalm und die Spreu ſeien, wodurch und worinnen der Verſtand und der Wille gleichſam wachſen. Denn indem man bloß auf die Hauptſache dringen will, und andere Dinge als unnötig ver-

wirft, ſo hindert und verdirbt man die Hauptſache.“ (I, S. 53.)

Bezeichnend für die Art, wie Flattich die Erziehungszwecke nach ihrer Wichtigkeit ordnete, iſt auch noch folgendes Wort (II, S. 67):

„Es iſt die äußere Annehmlichkeit, Freundlichkeit und Munterkeit bei jungen Leuten etwas Schönes, ſo daß ſie damit oft beſſer in der Welt fortkommen, als andere mit Geſchicklichkeit. Wenn man ſie aber ſowohl zum Lernen, als andern Dingen, ſo ihnen ſauer geſchehen, allzuſcharf anhält, ſo verlieren ſie leicht ſolche äußerliche Annehmlichkeit. Wenn man alſo wahrnimmt, daß Gott einem jungen Menſchen ſolche Annehmlichkeit gegeben hat, ſo muß man ſich hüten, daß man ihm durch Schärfe ſolche benehme. Dies mag auch wohl mit Urſache ſein, daß man Mädchen nicht ſo ernſtlich zum Lernen anhält.“

Die angeführten Äußerungen werden hinreichen, Flattichs Anſicht von den Erziehungszielen zu charakteriſieren und zu zeigen, wie ſicher hierin ſein Blick war. Dieſelbe Wahrheit und Klarheit des Urteils treffen wir in ſeinen Gedanken über die verſchiedenen Vorausſetzungen, Bedingungen und Mittel der Erziehung.

„Es kommt beim Pflanzen“ — ſagt er in der erſten Theſe des vorgenannten Sendſchreibens (I, S. 52) — „auf drei Stücke an: nämlich auf den Segen Gottes, auf die Natur und auf die Kunſt der Menſchen, welche in einer überlegten Arbeit beſteht. Es iſt alſo die Frage, was man in der Information und Auferziehung junger Leute Gott und der Natur überlaſſen, und wie weit die Kunſt gehen, und wie ſolche Kunſt erlernt und angewendet werden ſoll.“

Gottes Segen, die Natur und die Kunſt kommen aber nicht bloß in jedem einzelnen Falle, wo erziehlich gewirkt wird, in Betracht, ſondern über und vor allem einzelnen menſchlichen Wirken und Veranſtalten ſtehen für die Auferziehung der Jugend göttliche General-Ordnungen, -Anſtalten und -Bedingniſſe, als eine Offenbarung von des allweiſen Gottes pädagogiſcher Kunſt in den Werken der Schöpfung zum Segen der Menſchenkinder, alſo daß auch die Thoren keine Entſchuldigung haben.

Zu dieſen General-Ordnungen gehört in erſter Linie: die Familie und in derſelben für das erſte Kindesalter insbeſondere wieder: der Mutterſtand; — an welchen pädagogiſchen Urſtiftungen jede menſchliche Inſtitution, die darüber hinaus wirken ſoll, ihr Maß zu nehmen hat.*)

*) Daraus folgt: Je weiter eine Schuleinrichtung ſich von der Familienordnung entfernt, deſto weiter entfernt ſie ſich von Gottes Ordnung und deſto geringer iſt ihr

Wie hoch Flattich von der älteſten Erziehungsanſtalt, der Familie, dachte, geht am klarſten daraus hervor, daß er in ſeinem Informationswerk nicht aus den Grenzen des Hauſes herausging. Er war kein „Inſtituteur", wollte auch keiner ſein, ſondern ein Hausvater, der fremde Kinder mit den eigenen erzog. Seine Familie wohnte nicht im Inſtitut, ſondern das Inſtitut in der Familie. Hausvater, Schuldirektor, Klaſſenlehrer, Fachlehrer — das alles war Flattich in eigner Perſon. Ob bei den geſteigerten Unterrichtsanſprüchen heutzutage ein ſolches Unternehmen noch ausführbar ſei, laſſen wir ununterſucht; es iſt aber gewiß, daß Flattich auch damals eine ſchwere Aufgabe hatte. Man vergegenwärtige ſich die verſchiedenen Alters- und Bildungsſtufen ſeiner Zöglinge — die Wünſche und Anforderungen unverſtändiger Eltern — die Unvollkommenheit der Unterrichtsmittel in jener Zeit; — man denke daran, daß unter den Koſtgängern ſtets manche ſittlich und unterrichtlich verwahrloſte Knaben ſich befanden, und daß er auch in ſeinen pfarramtlichen Obliegenheiten kein Mietling war,*) ſo wird klar, was ihm die Durchführung ſeines Grundſatzes: ein Informator im Hausvaterwerke zu ſein, gekoſtet hat, und daß eine Liebe und Treue, welche unter ſolchen Umſtänden an fünfzig Jahre lang in freiwilligem Dienſte aushält, mit vollem Rechte ſiebenfältig durchläutert und bewährt heißen darf. Hat die Geſchichte der Pädagogik ein zweites Exempel dieſer Art aufzuweiſen?

Wie Flattichs Leben überhaupt, ſo bezeugen auch ſeine informatoriſchen Winke und Ratſchläge fort und fort, daß ſeinem klaren, „einfältigen" Auge Erziehung und Unterricht, Hausvater und Lehrer unzertrennlich verbunden erſchienen. Von uns modernen Schulleuten, die wir mit unſerer Arbeit außerhalb der Familie ſtehen, können darum ſeine praktiſchen Maßnahmen nicht immer äußerlich nachgeahmt und ſeine erziehlichen Ratſchläge nicht immer buchſtäblich befolgt werden. Offenbar iſt dies aber an Flattichs Erziehungslehre kein Mangel, ſondern ein Vorzug: indem ſie immerfort daran mahnt, zuzuſehen, wie weit wir von der urſprünglichen göttlichen Naturordnung abgewichen ſind.

---

chriſtlich-erziehender Einfluß. Auf dieſem centriſugalen Wege hat das berühmte deutſche Schulweſen ſchon bedeutende Fortſchritte gemacht. — Die Anwendung dieſes Grundſatzes auf ein- und mehrklaſſige Schulen, auf die mehrklaſſigen Schulen mit ſog. „ſelbſtändigen" Lehrern ohne ein dirigierendes Haupt, und auf die großartigen Schulkaſernen und pädagogiſchen Fabriken überlaſſen wir dem Leſer ſelbſt.

*) Bei ſeiner Verſetzung in die größere Gemeinde Münchingen, behielt er den dortigen Vikar als Hülfsprediger bei ſich, damit er ſeine Information auch hier fortſetzen und bei ſeinen 16 Zöglingen und 7 eigenen Kindern im Pfarramt nichts verſäumen möchte.

Wenn von Peſtalozzi und ſeiner Bedeutung für die Geſchichte der Pädagogik die Rede iſt, ſo wird mit Recht hervorgehoben, daß ihm nicht die Schule, ſondern die Familie als das Centrum der Volkserziehung galt; daß ſein Hauptbeſtreben dahin ging, „das Werk der Erziehung in ſeinen erſten Grundlagen wieder in die Hand der Mütter, in die Hand des Glaubens und der Liebe zu legen," und er ſeine Lebensaufgabe als gelöſt betrachten wollte, wenn ihm dieſes gelänge. Er wird als der Erſte bezeichnet, der ein Buch für Mütter geſchrieben, ein Buch, welches Niederer für das tiefſte unter Peſtalozzis litterariſchen Werken erklärte.

Flattich trifft hier mit Peſtalozzi aufs genaueſte zuſammen, oder vielmehr, er iſt ihm darin, wie in manchen andern Stücken, vorangegangen. Unter ſeinen Schriften findet ſich aus dem Jahre 1777 ein „Kurzer Entwurf, daß eine Mutter ihren Kindern den erſten Unterricht geben ſolle." Die Einleitung beginnt: „Ich habe mich in keine Specialia eingelaſſen, in was eine Mutter ihre Kinder unterrichten ſolle, und auf was für eine Art ſolcher Unterricht geſchehen möchte, ſondern ich habe bloß angezeigt, daß es geſchehen ſolle und was für Hinderniſſe vorhanden, daß es nicht leichtlich geſchehe; denn wenn man der Sache zweifelt, die man thun ſoll, ſo kann man ſich in die Art, wie ſie geſchehen könnte, noch nicht einlaſſen" (II, S. 39). — Es iſt ſehr zu bedauern, daß Flattich nicht Muße gefunden hat, eine „Anweiſung, wie eine Mutter ihre Kinder lehren ſoll", zu ſchreiben. Bei ſeinem durchgebildeten chriſtlichen Charakter, bei ſeinem klaren Blicke und ſeiner praktiſchen Tüchtigkeit wäre er ohne Zweifel der rechte Mann geweſen, um auf einem Gebiete Bahn brechen und ein Neues ſchaffen zu helfen, das trotz Peſtalozzis und ſeines Schülers Ramsauer „Buch der Mütter" und trotz der Beſtrebungen der „Kleinkinderſchulen" und der „Kindergärten" heute noch zu einem Teil faſt wie ein Urwald und zum andern Teil wie eine Werkſtatt der Experimental-Pädagogik erſcheint.

In beſonderem Maße wird Flattichs Lebensbild intereſſant und lehrreich, wenn man darauf achtet, wie an ihm die andere pädagogiſche Kardinal-Wahrheit anſchaulich ſich ausprägt: daß das Geheimnis jeder guten Erziehungsanſtalt, alſo auch einer Schule, in der charakterhaften Perſönlichkeit des Erziehers beruht, und in jeder Perſönlichkeit wieder die Stelle, welche mit dem Herzen alles Lebens im Himmel und auf Erden in unmittelbare Verbindung treten kann, den geheimnisvollen Lebens-

mittelpunkt bildet. In dieſem Sinne d. h. zur Veranſchaulichung dieſer Kardinalſätze der Erziehungslehre wolle der geneigte Leſer die nachfolgenden Exempel aus Flattichs informatoriſcher Praxis und ſeine erläuternden Äußerungen dazu betrachten. Die „Praktikanten" freilich, die vor allem nach Methoden, Lehrgängen und pädagogiſchen „Kunſtſtücken" fragen und meinen, man brauche an einen dürren Baum nur eine ziemliche Zahl Früchte anzubinden, ſo werde der „liebe Gott" ihn ſchon für einen „guten Baum" paſſieren laſſen, werden wohl wiederum nichts oder nur Verkehrtes daraus lernen können.*) Wie ſollten ſie auch? Iſt doch das, was hier gelehrt wird, eine alte Wahrheit, die jahrtauſendelang verkündigt und ſeit 1800 Jahren von den Dächern gepredigt worden iſt. Daß ſie, wie jede andere Gottesoffenbarung, ein geoffenbartes Geheimnis d. i. geoffenbart und doch ein Geheimnis iſt — davon haben die Praktikanten natürlich keine Ahnung; das iſt für ſie eine Hieroglyphenſchrift: ſie vernehmen deren keines, und die Rede iſt ihnen verborgen und wiſſen nicht, was das geſagt iſt. Und woher das? Sind ſie etwa verſteckte moderne Sadducäer, die an keinen Gott und keinen Geiſt glauben? Ei bewahre; es ſind in der Regel in kirchenpolizeilicher Hinſicht ganz korrekte, unverdächtige Leute; unter Umſtänden glauben ſie alles, was zu glauben iſt, und nötigenfalls noch viel mehr. Aber ſeltſamerweiſe verwandeln ſich in ihrer Gedankenwerkſtatt die tiefſten Wahrheiten in

*) Wilberg, der bekannte „Meiſter am Rhein" — weiland Lehrer und Schulpfleger in Elberfeld — hatte einſt an einem der größeren Knaben ſeiner Anſtalt eine mutwillige rohe Büberei zu rügen. Beim Beginn des Unterrichts läßt er den Schuldigen vortreten. „Weißt du, was dir gebührt? — eine Strafe, deren ich ſelbſt mich ſchäme. — Ziehe deine Jacke aus!" — Eiligſt gehorcht der Junge. Der „Meiſter" nimmt mit ernſtem Geſicht den Stock und mit demſelben wehmütigen Ernſt prügelt er — nicht den Buben, ſondern — die Jacke nach Kräften durch. Aber noch iſt nicht mancher Schlag gefallen, da fängt der Knabe an bitterlich zu weinen. Die ganze Klaſſe iſt ſichtlich tief ergriffen. Der Stock war nicht einem an die Haut und doch an vieler Gewiſſen gekommen. So that einmal „der Meiſter am Rhein." — — Ein „Praktikant" in der Nachbarſchaft hört gelegentlich die wunderbare Schulgeſchichte erzählen. Mit Freuden ergreift er die neue pädagogiſche Erfindung. Welch ein Fortſchritt! Aller Verdruß mit ſtörrigen Kindern, der Hader mit überzärtlichen Eltern, das Damoklesſchwert des Strafgeſetzes gegen Überſchreitung des Züchtigungsrechtes iſt fort und abgethan: all' Fehd' hat nun ein Ende! Er freut ſich ſchon im voraus auf den eklatanten Erfolg der erſten Probe. Es dauert ihm faſt zu lange, bis ſich Gelegenheit dazu bietet. Endlich iſt ſie da. Mit Sorgfalt ſucht er alles genau ſo auszuführen, wie es der „Meiſter" vorgemacht hatte, und mit derſelben Gravität. Und ſiehe — mit ſchallendem, nicht enden wollendem Gelächter und Applaus wird die neue Erfindung von der ganzen Schule begrüßt. — So lernte einſt ein Praktikant am Rhein von einem Meiſter.

lauter Gemeinplätze. Ihnen iſt's ja wohlbekannt, daß über der Welt und der Menſchheit ein gewiſſer unſichtbarer Geiſt, Namens „Gott", wohnt, — da iſt alſo kein Geheimnis mehr. Die Familie iſt ja freilich die Urkleinkinderſchule, die jeder von Grund aus durchgemacht haben muß, bevor er in eine Großkinderſchule aufgenommen werden kann. Der Lebensmittelpunkt einer Schule iſt bekanntlich der Lehrer, wie die Uhrfeder das Bewegungscentrum des Uhrwerks; keine Schule ohne Lehrer — was kann klarer ſein? u. ſ. w. — Doch laſſen wir die pädagogiſchen Praktikanten und wenden wir uns zu unſerm pädagogiſchen Original (Luk. 7, 35; Spr. 25, 2).

A. Von des Lehrers Perſönlichkeit nach Geſinnung und Charakter, wie Flattich ſie ſich dachte und in ſeinem Maße darſtellte.

1. Flattich war ohne Zweifel ein Meiſter in der Erziehung, aber er hielt ſich ſelbſt nicht für unfehlbar und ließ ſich gern korrigieren. Das ſei der erſte Zug ſeines ſchönen Bildes, den wir anmerken. — Ein vornehmer Gönner in Stuttgart machte ihm einmal über ſeine Erziehungsweiſe ſtarke Vorwürfe. Als derſelbe mit ſeiner Strafpredigt zu Ende war, fragte ihn Flattich bloß: „Haben mir Ew. Gnaden nicht noch mehr zu ſagen?" — „Nein", war die Antwort, worauf ſich Flattich ehrerbietig empfahl und nach Hauſe ging. „Und du haſt ihm gar kein Wort dagegen geſagt?" fragte ihn ſeine Frau, als er ihr den Vorfall mitgeteilt hatte. „Nein", erwiderte Flattich, „ich will vorher ſehen und prüfen, ob der Herr nicht recht hat." Er war eben ein ſo eigentümlicher Mann, daß er mit dem gewöhnlichen Maßſtabe nicht gemeſſen werden kann.

2. In der „Information nach der heiligen Schrift" (II, S. 207) ſchreibt Flattich über die rechte Lehrerperſönlichkeit:

„Chriſtus nahm Knechtsgeſtalt an, war gleich wie ein anderer Menſch und an Gebärden als ein Menſch erfunden" (Phil. 2, 7). — Weil Chriſtus das Heil der Menſchen ſuchte, ſo erniedrigte er ſich und nahm menſchliche Natur und Gebärden an ſich. Wer demnach junger Leute Nutzen ſuchen will, der muß ſich nach dem Exempel Chriſti erniedrigen. Dieſes iſt die vornehmſte Urſache, warum ſo wenige gern informieren und ſich mit jungen Leuten einlaſſen mögen; indem man ſich lieber höher hinaufſchwingt, als daß man ſich erniedrigt und herunter geht. Ferner, wer gemeiner Leute Pfarrer und junger Leute Lehrer werden will, der ſoll nach dem Exempel Chriſti gemeiner Leute und junger Leute Natur und Gebärden an ſich nehmen. Wenn man

wiſſen will, was der Wohlanſtand, wovon man ſo viel ſpricht, nach dem Exempel Chriſti ſei: — ſo beſteht er beſonders darin, daß man die Geſtalt und die Gebärden derjenigen an ſich nimmt, deren Wohlfahrt man befördern will. Man darf ſich alſo nicht verwundern, warum ein redlicher Pfarrer und ein redlicher Lehrmeiſter vielfach für abgeſchmackt und für einen Pedanten gehalten wird; denn man kann ſich nicht dem Hofe und zugleich den gemeinen Leuten und Kindern gleichſtellen. Gleichwie Chriſtus ſich uns erträglich gemacht hat, ſo muß auch ein Lehrer ſich jungen Leuten erträglich machen. Es iſt aber ein großer Unterſchied, ob man junge Leute in dem unterrichtet, was zum Weltglück gehört, oder in dem, was zu ihrer wahren Wohlfahrt dient; denn ein Lehrer im Tanzen, Fechten, Reiten ꝛc. richtet ſich nicht nach dem Exempel Chriſti und wird deswegen auch für ſeine Mühe weit mehr belohnt. Ich habe daher auch bei mir ſelbſt lange nicht gewußt, was doch die Urſache ſei, daß ich dieſes oder jenes mit weniger Demut, Sanftmut und Geduld informieren könnte als etwas anderes. — Es iſt nicht genug, daß ein Lehrer geſchickt iſt, er muß auch die Kunſt lernen, ſich herunterzulaſſen zu denjenigen, welche er lehren ſoll, wie Paulus, der allen allerlei geworden iſt." (Wo und wie mag ſich dieſe Kunſt wohl lernen laſſen?)

Weiter heißt's in derſelben Schrift (II, S. 199):

„Viele ſagen: Wie ſollte uns dieſer weiſen, was gut iſt?" (Pſ. 4, 7.) „Als David in bedrängten Umſtänden andere lehren und ihnen weiſen wollte, was gut ſei, ſo hatten viele ihr Geſpött über ihn und ſagten: Wie ſollte uns dieſer weiſen? Man findet auch unter jungen Leuten ſolche, welche ihren Lehrmeiſter mit verächtlichen Augen anſehen und gedenken, warum ſie dieſem gehorſam ſein und von ihm lernen ſollten. Wenn ein Lehrmeiſter von geringem Stande iſt, wenn er kein ſonderliches Vermögen hat, wenn er keine äußerliche Figur macht, wenn er die Gunſt der Höheren nicht hat, ſo heißt es beſonders von ihm: Was ſoll uns dieſer weiſen, weil Kirchen- und Schullehrer unter weltlichem Schutze ſtehen, ſo dürfen zwar manche mit Worten und Werken nicht ausbrechen; weil aber gleichwohl die Verachtung im Herzen ſteckt, ſo giebt es viele Gelegenheiten, da ein Lehrer ſolche Verachtung merken kann. Wer ſich nun nicht kann verachten laſſen, der läßt ſich entweder nicht ins Lehren ein, oder er braucht Gewalt, daß man ihn fürchten muß. Ein redlicher Lehrer aber muß ſich gefallen laſſen, daß er auch von ungeſcheiten Buben verſpottet wird, ja es kommen Zeiten, daß er mit David ſagen muß: Ich muß ſein wie ein Blinder, der nicht ſieht, wie ein Tauber, der nicht hört, und wie ein Stummer, der keine

Widerrede in ſeinem Munde hat. Vornehme und Gewaltige mögen deswegen nicht lehren, ſondern legen ſich lieber aufs Befehlen. Zum Lehrſtand taugen nur niedrige und demütige Leute."

Wie ſehr es dieſem Prediger pädagogiſcher Gerechtigkeit ſelbſt ernſt war in dem, was er predigte; und wie viel er daran ſetzen konnte, um zu erproben, von welcher Tragkraft und Tragweite die von ihm ſo dringlich empfohlenen Erziehungsmittel: Demut, Sanftmut, Gebet und Geduld ſeien, davon erzählt ſein Biograph ein ſonderliches Beiſpiel (I, S. 56). „Flattich war in jüngeren Jahren ſehr zum Jähzorn geneigt. Verſahen die Kinder etwas, ſo war er ſchnell bei der Hand, lieber ſein „do han i jetzund" mit einigen kräftigen Schlägen zu unterſtützen, als zurecht zu weiſen und Gründe beizubringen. Es ging auch geſchwinder und war fühlbarer. Aber ſein Gewiſſen machte ihm oft Vorwürfe darüber, ſo daß er ſich einmal vornahm, die Kinder gar nicht mehr zu ſchlagen, ſondern nur mit Gebet, Sanftmut und Geduld zu ziehen. Freilich war dies das andere Äußerſte und läßt ſich nicht nachahmen. Was ſich aber einmal der liebe Flattich ſo ernſtlich vorgenommen, dabei blieb er auch. Den erſten und andern Tag ging das; denn die Buben dachten, er habe den Stecken nur vergeſſen, und hole die Schläge morgen nach. Als aber auch am dritten und vierten Tage der Stock ausblieb, da verſuchten ſie erſt kleine und dann immer größere Bübereien, ſo daß Flattich zuletzt das Unterrichten ganz aufgeben mußte. Er gab aber ſeinen Vorſatz, nicht mehr zu ſchlagen, nicht auf, ſondern blieb dabei, in Geduld und Gebet auszuharren. Und er, oder vielmehr der Herr hat über die Herzen dieſer Knaben geſiegt. Er hat es einem Freunde des lieben Schubert, dem wir manche von dieſen Zügen verdanken, mit naſſen Augen erzählt: daß dieſe Knaben, die ſich ſo ſchwer an ihm verſündigten, es ihm mit Thränen, ja fußfällig abgebeten hätten. Ja, er glaubte, daß keiner von ihnen verloren gegangen ſei." — (Wie bemerkt, nur als Charakterzug wird dies Exempel aufgeführt; der „Meiſter am Neckar" war zu bibelfeſt und lebenskundig, als daß er die äußere Zucht hätte verwerfen ſollen. Weiter unten wird darüber ſein Urteil folgen.)

3. „Hätte ich der Liebe nicht, ſo wäre ich nichts; — die Liebe ſucht nicht das Ihre. 1. Kor. 13, 2. 5. — Weil ein Lehrmeiſter Liebe haben ſoll, die Liebe aber nicht das Ihre ſuchet, ſo ſoll er nicht gewinnſüchtig und nicht ehrgeizig ſein, und nicht ſeine Bequemlichkeit und gute Tage ſuchen, ſondern ſich die Wohlfahrt der jungen Leute angelegen ſein laſſen. Wer ſein weltliches

Glück machen will, der ſoll ein Stallmeiſter, oder ein Jägermeiſter und kein Schulmeiſter werden, denn von dem Unterricht der Pferde und Hunde genießt man bei der Welt mehr Ehre und mehr Einkommen, als von dem Unterricht der Jugend, beſonders wenn man im Chriſtentum und in den nötigen und nützlichen Dingen unterrichtet. Wer bei dem Informieren das Seine, nämlich weltliche Vorteile ſucht, der legt ſich darauf, daß er ſchöne und galante Sachen informieren kann, weil die Welt auf die Schönheit und Galanterie ſieht" (II, S. 181).

„Wir wiſſen", — heißt es in der Biographie I, S. 67, — „daß Flattich wenig, oft gar keinen Nutzen von ſeinen Koſtgängern hatte. Doch erzählt er irgendwo, daß ihm manchmal der Gedanke aufgeſtiegen ſei, Ehre oder Nutzen zu ſuchen, aber er bekennt auch, daß dadurch ſein Gemüt in Unordnung geraten ſei. Er wurde, wenn er dieſe unordentlichen Gedanken paſſieren ließ, parteiiſch unter ſeinen Zöglingen. Bald war er zu ſchüchtern, bald zu hitzig. Einſt brachte ihm ein vornehmer Herr ſeinen Sohn und verſicherte den Pfarrer ſeiner beſonderen Gunſt, aber Flattich entgegnete aufs entſchiedenſte, daß er keine Ausnahme machen könne. „Denn bald müßte ich fragen," ſagte er, „ich thue Ihrem Sohne zu wenig, bald zu viel, ja ich müßte nur immer darauf bedacht ſein, wie ich alles einrichten möge, daß ich eine Ehre aufhebe und wohl daran werde." — Manchmal ſtieg ihm auch der Gedanke auf: wenn er doch nur einmal lauter gute Koſtgänger beiſammen hätte! „Allein mein Wunſch iſt nichts und wird auch nichts bleiben," ſagt er. Er erklärt geradezu, daß lauter gute Zöglinge ihn hochmütig, lauter liederliche Subjekte aber niedergeſchlagen und verdroſſen machen würden. — — Er war der Mann auch für die, welche ſchwache Gaben und Leibesfehler haben. Weil faſt niemand an ſolchen Freude hat, ſo wird ihnen wenig Liebe bewieſen. So werden ſie gewöhnlich lieblos, mißtrauiſch, eigenſinnig und heimtückiſch. Daher kommt wohl auch das Sprichwort: „Je krümmer, deſto ſchlimmer." — „Als ich" — erzählt Flattich (II, S. 65) — „einſt ein Subjekt von vornehmem Stande in ſeinem 17. Jahre bekommen, welcher nicht nur den Laſtern ſehr ergeben war, ſondern auch ſeinen vorhergehenden Lehrmeiſtern grob begegnete, und ungeachtet ſie allerlei Zwangsmittel gebraucht, er dennoch nichts gelernt, und vielmehr einen rechten Widerwillen gegen das Lernen gefaßt; ſo trug ich ſechs Wochen lang ſeine Laſter und Fehler mit einer überlegten Gelaſſenheit und ſuchte alles hervor, um ſelbige bei mir zu entſchuldigen, damit ich die Liebe gegen ihn nicht verlieren möchte. Sodann ſtellte ich ihm in der Liebe und Höflichkeit vor, wie er durch ſeine Laſter und Ungeſchicklichkeiten ſich ſelber ſchadete. Er ließ ſich auch nach und nach überzeugen. Sobald er nun überzeugt war, ſo bekam er

eine Furcht gegen mich, und ungeachtet ich auch harte Mittel gebrauchte und mit ſolchen aufſtieg, ſo unterſtand er ſich doch nicht, ſich im geringſten zu widerſetzen. Ich hatte zwar nicht ſonderlich viel ausgerichtet, weil er im Lernen gar zu weit zurück war, und die böſen Gewohnheiten ſich gar zu ſtark eingewurzelt hatten; doch iſt er zu mehrerer Einſicht und Überlegung gekommen und mir erträglich geworden."

Sich im Werk der heiligen Liebe zu üben, war dieſes Mannes ernſtlicher Entſchluß ſchon in den Studentenjahren geweſen, und darum eben hatte er den Informatordienſt zu ſeinem beſondern Lebensberuf erwählt. In demſelben fand er immer neue Gelegenheit zu erkennen, „daß der Menſch faſt ebenſoviel von der Liebe als vom Brote lebe," und darum immer neue Mahnung, ſich noch ernſtlicher auf das Lieben zu legen. Eine ſonderliche Veranlaſſung aber war dieſe. „Ein Koſtgänger ging auf den Speicher, ohne es zu ſagen. Flattich hatte auf einmal eine bange Ahnung, es könnte ein Unglück geſchehen ſein, und ging ihm nach. Ach, was ſieht er? Der Unglückliche hat ſich gehenkt. Flattich ſchnitt raſch den Strick ab; der Selbſtmörder kam wieder zu ſich. „Warum hat Er denn das gethan?" fragte Flattich. Der verſtörte Jüngling ſagte: „Sie ſind ſchuld daran." — „Warum denn?" — „Weil Sie den Dettinger mehr lieben als mich." Da ſagte der Pfarrer: „Er hat eine ſo große Freude an Vögeln. Liebt Er denn einen Diſtelfink nicht mehr als einen Dreckvogel? Er weiß recht gut, was für ein fleißiger, geordneter Menſch der Dettinger iſt, dagegen Er ein höchſt fauler, ungeordneter, ſo daß Er einem Dreckvogel ähnlicher iſt, als einem Diſtelfink." Aber im Innern des Pfarrers hieß es: „Du mußt eben lernen, auch den Dreckvogel lieben." Er that's, und der Segen fehlte nicht." —

4. „Es iſt umſonſt, daß ihr früh aufſtehet und hernach lange ſitzet und eſſet euer Brot mit Sorgen, denn ſeinen Freunden giebt er's ſchlafend. Pſ. 127, 2. — Es hat Gott die Ordnung gemacht, daß der Menſch durch Fleiß und Arbeit ſeine Nahrung bekommen ſoll. Wenn aber hieraus der Menſch den Schluß macht, je fleißiger man ſei, deſto mehr bekomme man, und wer recht fleißig ſei, der bekomme recht viel, ſo betrügt er ſich; denn der Geiſt Gottes ſagt: „Es iſt umſonſt, daß ihr früh aufſtehet ꝛc." Nicht die Arbeit, ſondern der Segen Gottes macht reich, denn ſeinen Freunden giebt er's ſchlafend. Gleichergeſtalt, wer geſchickt und gelehrt werden will, der muß fleißig ſein; aber der bloße Fleiß macht die Sache nicht aus. Es iſt ein falſcher Schluß: Je fleißiger der Lehrer ſei, und je fleißiger die Lernenden ſeien, deſto mehr komme heraus. Die Erfahrung hat die Bauern etwas anderes gelehrt. Denn ein Bauer weiß wohl, daß ein

Acker gedüngt und eingeſäet werden muß; allein er ſchließt daraus nicht, je mehr man den Acker dünge und je mehr Samen man darauf ſtreue, deſto mehr gebe er Frucht; denn er ſagt, man könne auch einen Acker zu viel düngen und zu viel beſäen. Es iſt ein Lehrer ein geplagter Mann, wenn er meint, es komme alles auf ſeinen Fleiß und auf ſeine Kunſt an, und es könnten junge Leute nichts lernen, wenn er nicht beſtändig an ihnen ſei und in ſie hineinſchwätze. Ein Bauer thut das Seine, und das übrige überläßt er Gott und ſeinem Segen. Es wäre zu wünſchen, daß ein Lehrmeiſter in ſeinem Teil ſo viel wüßte, als ein Bauer in ſeinem Teil weiß, nämlich was und wie viel er zu thun habe, und was man ſodann Gott und der Natur überlaſſen müſſe. Es iſt zu bedauern, daß man bei der Unterrichtung und Erziehung der Jugend weniger an den göttlichen Segen denkt, als wenn man einen Acker baut. — Ich habe ſchon oft wahrgenommen, wie leicht junge Leute etwas lernen, wenn ein Segen bei ihnen iſt, und wie ſchwer es hingegen geht, wenn kein Segen bei ihnen iſt."

Flattich hatte aus Schrift und Erfahrung gelernt, was der Segen Gottes auch in der Erziehung vermag, und was für ein eitel jämmerlich Ding es iſt um einen Schulmann, der dieſen Segen nicht erbeten kann. Er konnte es und vermöge dieſes kündlich großen und doch ſo verborgenen und verkannten Unterrichts- und Erziehungsmittels hat er während ſeines halbhundertjährigen Informatorenlebens von ſeinem „Kämmerlein" aus herrliche Thaten gethan, die freilich in dem diesſeitigen Buche ſeines Lebens nicht alle geſchrieben werden konnten, weil nur der ſie alle weiß, welcher ins Verborgene ſiehet. Der aber wird ſie dereinſt auch ans Licht bringen und vergelten öffentlich. Ein paar Exempel mögen doch hier ſtehen, zur Veranſchaulichung, wie er dies privilegierte Erziehungsmittel chriſtlicher Pädagogik anſah, gebrauchte, erprobte und — darin ruhete.

„Einſt brachte ihm ein Oberamtmann einen Sohn zum Unterricht und zur Erziehung, ſagte aber ſogleich beim Eintritt, mit dem Schlingel ſei nichts anzufangen; er habe ſchon alles mit ihm probiert, ihn zu beſſern, jedoch fruchtlos. Nun fragte Flattich den Vater, was er denn ſchon mit ihm gemacht habe. Antwort: Er habe ihn ſchon unbarmherzig geſchlagen, es habe aber nichts geholfen. — „Was weiter?" Er habe ihn ſchon tagelang eingeſperrt, ebenfalls ohne Erfolg. — „Was mehr?" Er habe ihm nichts zu eſſen gegeben. Flattich fragte wieder, ob er ſonſt nichts mehr mit ihm verſucht habe. Da riß dem Amtmann faſt die Geduld, daß er ſagte: Was man denn ſonſt noch thun könne? — „Ei," fragte

Flattich, „haben Sie denn nicht für Ihren Sohn gebetet?“ Da antwortete der Vater faſt ärgerlich: „Was kann man für einen ſolchen Kerl beten? Bei dem iſt Hopfen und Malz verloren.“ — „Nun,“ erwiderte Flattich, „was Sie noch nicht für Ihren Sohn gethan haben, das will ich thun; ich will für ihn und mit ihm beten.“ Der Pfarrer hielt Wort, und mit dem Sohn wurde es beſſer“ (I, S. 37).

„Ein Koſtgänger hatte einmal insgeheim eine garſtige Büberei begangen. Flattich konnte nicht hoffen, den Thäter durch eine Unterſuchung herauszubringen. Während mancher Erzieher hier alle Strenge gebraucht hätte, den Schuldigen ans Licht zu ziehen, that Flattich, als beachte er die Sache gar nicht, informierte ruhig fort, betete aber deſto ernſtlicher, Gott wolle dem boshaften Thäter das Herz brechen, ſeine Bosheit zu bekennen. Was geſchah? Nach einigen Tagen, als er eben das Zimmer verlaſſen wollte, zupfte ihn ein Koſtgänger hinten am Rock und wünſchte, allein mit ihm zu ſprechen. Es geſchah. Da geſtand er unter vielen Thränen, daß er jene Büberei verübt habe, und bat um Verzeihung, die Flattich auch gern gewährte“ (I, S. 61).

„Einſt hatte er einen Zögling, der zwar ſehr gute Gaben hatte, aber ihm viel Verdruß machte. Wie oft mag ihm Flattich ſeine Verkehrtheit vorgeſtellt und ihn dem Erzhirten der Seelen empfohlen haben! Aber wer nicht hören und merken will, muß fühlen. Das traf aber bei dieſem Knaben erſt nach längerer Zeit ein. Der Herzog lernte den jungen Menſchen kennen und beförderte ihn. Es brach aber ſein alter Leichtſinn wieder durch, ſo daß er ſich ſo weit vergaß, über den Herzog zu ſchimpfen. Dieſer ließ aber nicht mit ſich ſpaßen. Er ließ ihn in die Feſtung Neuffen und nachher ins Zuchthaus in Ludwigsburg ſperren. Flattich machte einmal einen Beſuch im Zuchthauſe und ſprach mit einigen Züchtlingen. Da ſtand plötzlich ein Menſch auf. „Sind Sie nicht der Pfarrer von Münchingen?“ ſagte er, und nun ging's an ein gründliches Bekennen, als Flattich nach ſeinem Namen gefragt hatte. „Ich bin Ihr ehemaliger ungehorſamer Koſtgänger. Weil ich nicht gefolgt, ſo bin ich nun im Zuchthauſe. Ach verzeihen Sie mir doch, daß ich Sie ſo oft beleidigt habe. Ich danke Gott, daß ich an dieſen Platz gekommen bin, denn wenn ich das Weltglück gefunden hätte, ſo wäre ich ein Kind des Teufels geworden. Aber jetzt hat mich Gott gedemütigt und zur Erkenntnis gebracht. Wenn ich heute ſterbe, ſo weiß ich, daß ich ein Kind der Seligkeit bin.“ So ſehr das Schickſal des ehemaligen Koſtgängers Flattich ſchmerzte, ſo freute er ſich doch über ſeine Umwandlung. Nicht lange nachher ſtarb er im Zuchthauſe. Der Erzhirte hatte das verlorene Schäflein gefunden und heimgebracht“ (I, S. 62).

„Wie hat doch der Mann ſeine Zöglinge auf dem Herzen getragen! Das wollte freilich einmal ein Weib aus dem Orte nicht glauben. Die Geſchichte war die. Ein Koſtgänger, ein verwegener Burſche, war zum Fenſter hinaus geſtiegen und hatte ſich auf einen vorſpringenden Balken geſetzt. Er fiel herab, verletzte ſich aber nicht. Der Unfall wurde aber ſchnell im Orte bekannt und es lief alles zuſammen. Einige Gemeindeglieder kamen ſogar ins Haus und Wohnzimmer des Pfarrers. Es fielen verſchiedene Reden; eine benachbarte Frau, die mit dem Pfarrhauſe beſonders bekannt war, beſchuldigte den Pfarrer ſogar des Leichtſinns, weil er auf ſeine Koſtgänger nicht genug acht habe. Flattich nahm den unbeſcheidenen, unverdienten Vorwurf mit vieler Sanftmut hin. Einige Tage ſpäter aber fiel das jüngſte Kind der nämlichen Frau von einem Schemelchen herab und brach den Arm. Da jammerte die Mutter ſehr. Flattich beſuchte ſie teilnehmend, konnte aber die Gelegenheit nicht vorübergehen laſſen, ſie an den ungerechten Vorwurf zu erinnern, den ſie vor etlichen Tagen gemacht hatte. „Do han i do jetzund, ich empfehle meine Kinder und Koſtgänger jeden Morgen Gott. Hat Sie das mit Ihrem Kinde heute auch gethan?“ — (I, S. 63.)

5. „Der Teufel iſt ein Mörder von Anfang, und iſt nicht beſtanden in der Wahrheit. Joh. 8, 44. — Es iſt um den Mordgeiſt und um den Lügengeiſt etwas Gefährliches. Ein jeder Menſch kann an ſich ſelbſt erfahren, daß er von Natur den Mordgeiſt und Lügengeiſt in ſich hat, und beſonders erfährt ſolches auch ein Lehrer. Den Mordgeiſt erfährt man bei dem Informieren und bei der Zucht, wenn es nicht geht, wie man will, und wie man glaubt, daß es gehen könnte und ſollte; denn da kommt man in einen Unwillen, man wird grimmig, man ſchlägt unbeſonnen drein, man ſtößt einen jungen Menſchen mit Ungeſtüm von ſich, man fährt mit Scheltworten und andern harten Reden aus, ja, wenn es nicht auf verborgene Weiſe von Gott verhütet würde, wie manche Mordthaten würden von den Lehrern begangen! Und wenn auch ſchon die groben Ausbrüche in Worten und Thaten unterbleiben, ſo geſchieht es doch leicht, daß man einem jungen Menſchen feind wird und ihn haßt, wovon aber die Schrift ſagt: „Wer ſeinen Bruder haſſet, der iſt ein Totſchläger.“ Wenn ich es oft am wenigſten vermute, kann mich ein grammatiſcher Fehler, oder eine andere Ungeſchicklichkeit, oder auch eine Unart, oder eine andere geringe Urſache aufbringen, daß ich im Herzen den Mordgeiſt fühle und ſowohl die Verderbnis der menſchlichen Natur als die Liſt des „Feindes“ erfahre. Es erregt ſich aber der Mordgeiſt um deſto mehr, wenn man Ehre bei Menſchen aufheben und deswegen bei jungen Leuten

gern viel zuwege bringen möchte. — Der Lügengeiſt äußert ſich bei dem Informieren, teils wenn man ihnen Dinge beibringt, die nicht wahr ſind, teils wenn man falſche Mittel gebraucht, damit ſie etwas lernen ſollen, teils wenn man ſie zum Ehrgeiz anführt ꝛc. Weil den Menſchen von Jugend auf ſo viel Lügen und ſo viel Falſches beigebracht und eingeprägt wird, ſo iſt kein Wunder, daß ſo viele Leute verkehrt denken und urteilen, indem die meiſten ſo bleiben, wie ſie aufwachſen. Diejenigen aber, welchen die Augen aufgehen, werden gern mißtrauiſch und wollen faſt niemand mehr glauben, weil ſie erfahren haben, daß man ſie in ſo vielen Stücken beredet und belogen hat. Es hat ſich demnach ein Lehrer auch beſonders vor dem Lügengeiſt zu hüten" (II, S. 216). (Sollte nicht auch das ein Dienſt ſein, der dem Vater der Lüge geleiſtet wird, wenn Lehrer in Kirche und Schule tiefe und große Wahrheiten mit möglichſter Emphaſe im Munde führen, die weder in ihr geſamtes Denken, noch in ihr Thun eine durchgreifende Einwirkung ausgeübt haben und alſo in ihrem Munde nichts weiter als Gemeinplätze oder gar Phraſen ſind, davon zu ſchweigen, wenn ihr Denken ſich in bewußtem Widerſpruch damit befindet? Iſt nicht das erſte Stück chriſtlicher Waffenrüſtung der Gürtel der Wahrheit, alſo ſubjektiv: Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit? (Eph. 6, 14). Es iſt ein wunderlich Ding in der Welt: die „Ketzer" werden nach Möglichkeit eingeengt, die „Schwätzer" aber dürfen ſich ungehemmt ausbreiten und mit ihren Waſſern das Land überſchwemmen und die Seelen erſäufen.)

6. „Ein munteres, gelaſſenes Gemüt hilft ſehr zum Informieren. Denn weil junge Leute munter ſein ſollten und auch meiſtens ſind, ſo iſt ihnen ein Lehrmeiſter von einem munteren und gelaſſenen Gemüt und Weſen angenehm, ſo daß ſie mit Luſt lernen. Daher Leute, welche kränklich oder ſonſt verdrießlich ſind, oder welche keine Freude an jungen Leuten haben und ſich zum Informieren zwingen müſſen, zum Informieren nicht recht geſchickt ſind. Es muß alſo ein Lehrmeiſter ſeine Geſundheit wohl in acht nehmen, ſich ſo viel möglich vor allem hüten, was ihm Verdruß machen kann, im Informieren ſelbſt nicht alles genau nehmen, ſich einer Munterkeit befleißigen, und wider ſeine Affekte kämpfen. Man iſt zwar nicht einen Tag wie den andern, doch muß man ſich nach Möglichkeit ſelbſt zwingen und ſich beſtreben, einen Tag wie den andern zu ſein. Denn wenn man ſich beſtrebt, ſo kommt man nicht gar zu weit ab" (II, S. 72).

7. „Man muß einen Unterſchied machen zwiſchen dem Lernen und den Fortſchritten. Das Lernen iſt die Arbeit, die Gott befohlen, und die

Fortſchritte ſind der Segen, ſo nicht bei Menſchen, ſondern bei Gott ſteht. Da nun junge Leute nicht müßig gehen ſollen, ſo muß man ſie ernſtlich zum Lernen anhalten. Hingegen mit Zanken, Schelten und Schlägen die Fortſchritte erzwingen wollen, iſt ebenſoviel, als ob man Gott zwingen wollte. Wenn nun junge Leute lernen und gleichwohl keine merklichen Fortſchritte haben, ſo muß man nicht ungeduldig werden. Vielmehr, weil ſie eher Urſache hätten, ungeduldig und verdrießlich zu werden, weil ſie bei ihrem Lernen keinen Fortgang ſpüren und mithin bei ihrer Laſt kein Vergnügen empfinden, ſo muß man ihnen zuſprechen, und ihnen Hoffnung machen, daß es gelingen werde, wenn ſie in ihrem Fleiße anhalten würden. — Weil es nun viele harte Köpfe und ſchüchterne Leute giebt, ſo iſt die Geduld das Vornehmſte an einem Lehrmeiſter, und wer ſolche nicht lernen will, ſoll auch keiner werden" (II, S. 46).

„Eine Freude an jungen Leuten und am Informieren haben, iſt ein Haupt-Erfordernis an einem Lehrmeiſter. Man kann aber dieſe Freude leicht verlieren, wenn man ſich in angenehme Kompagnien und andere Ergötzlichkeiten einläßt. Es iſt daher gut, wenn man ſich in andere Dinge nicht viel einläßt, welche einem die jungen Leute und das Informieren verleiden, und zwar muß ein jeglicher auf ſich ſelbſt acht haben und ſehen, welche Dinge ihm ſolches Entleiden verurſachen. Es kommen auch manchmal Perioden, da es einem entleidet, ohne daß man weiß, warum. Man muß aber zu ſolcher Zeit gleichwohl fortmachen, wie vorher, ſo wird auch der Mut wiederkommen, ohne daß man merket, wie. Je mehr man aber ſich allerlei widrige Vorſtellungen macht, deſto mehr entleidet es" (II, S. 72).

8. „Ein Lehrer muß auch wiſſen, wie man das Lehren einrichten ſolle, damit er ſelbſt dabei lerne. Denn man findet, daß viele Schulmänner zwanzig, dreißig und mehr Jahre informieren, und gleichwohl weder in den Sachen, ſo ſie informieren, noch in der Methode zu informieren, noch in andern Dingen, ſo man dabei lernen kann, ſonderlich weit kommen; — worüber man ſich nicht verwundern darf, indem einige bloß fronen und froh ſind, wenn ihre Informationsſtunden vorbei ſind, einige das Nachdenken nicht gelernt haben, einige um des Eigenſinns willen immer auf einer Leier bleiben, einige durch ihre ökonomiſchen Geſchäfte oder andere Dinge zu viel beunruhigt werden, einige nicht imſtande ſind, Beobachtungen und Schlüſſe zu machen ꝛc.; — überhaupt: wenn man das Informieren bloß als ein Handwerk treibt, ſo giebt's kein Weiterkommen" (II, S. 70).

Mit der Persönlichkeit des Lehrers zusammenhängend, und doch davon zu unterscheiden, ist der Kredit, das Vertrauen, welches der Lehrer bei den Schülern und Eltern genießt. Es bildet den Übergang von den Erziehungskräften zu den Erziehungsmitteln, und ist um so wichtiger, als es die Existenz der Schule neben der Familie gleichsam erst moralisch legalisiert, und für das Gedeihen des dort ausgestreuten Samens die Fundamental-Bedingung, die rechte Luft, das rechte Klima schafft. Darüber sagt Flattich wahr und treffend:

9. „Es ist an jungen Leuten etwas Gutes, daß sie gern glauben, und zwar vornehmlich ihren Eltern und Lehrmeistern, so daß sie das, was sie von ihren Eltern und Lehrmeistern hören, als einen starken Beweis anführen. Es kann sich dieses ein Lehrmeister recht zu nutz machen, indem er dadurch jungen Leuten viele Wahrheiten und viel Gutes leicht beibringen kann. Dahingegen, wenn einem die jungen Leute nicht glauben, es viele Zeit und Mühe kostet, bis sie nur aufmerksam sind, und man mit vieler Beschwerlichkeit die Hindernisse forträumen muß, die sie wider die Wahrheit und das Gute machen. Die Leichtgläubigkeit ist auch dazu gut, daß man junge Leute leicht im Gehorsam erhalten kann. Es muß demnach ein Lehrmeister sich angelegen sein lassen, daß er solchen Glauben von jungen Leuten bekommt und erhält; welches geschieht, wenn er gegen sie sich gescheit, tugendsam, gerecht und redlich bezeugt, und besonders, wenn er nicht lügt, und wenn das, was er ihnen sagt, wahr und gut ist" (II, S. 76).

10. „Die Eltern können einem Lehrmeister zu einer Erleichterung, aber auch zu einem Hindernis und einer Beschwerlichkeit werden. Wenn Eltern ihre Kinder wohl ziehen, auf das Lernen und eine Ordnung dringen, die Maximen des Lehrmeisters billigen, den Respekt und Gehorsam gegen ihn ernstlich einschärfen und sich selbst auch billig gegen ihn beweisen, so wird der Lehrmeister erleichtert. Wenn aber Eltern sich keine Zucht angelegen sein lassen, wenn sie die Maximen und Einrichtungen des Lehrers verachten und verwerfen, wenn sie ihren Kindern gegen ihn eine Verachtung beibringen und ihn selbst verächtlich behandeln, wenn sie das Gegenteil von dem befehlen, was der Lehrmeister befohlen, so sind sie ihm zu großer Beschwerlichkeit und Hindernis. Ja ein Lehrer hat oft von den Eltern mehr Beschwerlichkeit und Verdruß, als von den Kindern selbst. Will er an jungen Leuten etwas Gutes ausrichten, so muß er sich oft mehr darauf besinnen, wie er sich gegen die Eltern, als gegen ihre Kinder verhalten wolle; ja man muß sich um der Wohlfahrt junger Leute willen recht Mühe geben, wie man sich bei den Eltern in guten Kredit setzen wolle.

Abſonderlich können einem die Mütter wegen ihres Verzärtelns und Nebendingen, ſo ſie prätendieren, vieles zu ſchaffen machen."

„Es muß aber ein Lehrmeiſter nicht meinen, als ob die Eltern ihm gar nichts einwenden dürfen, denn Kinder ſind der Eltern Eigentum, woran ihnen viel gelegen. Denn wenn die Kinder nichts lernen oder übel geraten, ſo fallen ſie den Eltern heim, und ſie haben nichts als Herzeleid, Schande und Schaden. Von dem Lehrmeiſter kommen ſie weg, und wenn ſie nicht gut thun, ſo hat er weiter keinen Schaden, als üble Nachreden. Es iſt demnach ein Lehrmeiſter verbunden, auf der Eltern Begehren ihnen Rede und Antwort zu geben, warum er etwas ſo und nichts anders mache. — Er muß auch überlegen, ob dasjenige, was ſie auszuſetzen haben, gültig oder ungültig ſei. Iſt es gültig, ſo ſoll er es verbeſſern; iſt es ungültig, ſo muß er ſie mit Höflichkeit und Beſcheidenheit eines Beſſern belehren. Ein Lehrmeiſter muß nicht eigenſinnig ſein. Denn die Weisheit läßt ihr ſagen."

B. Winke und Ratſchläge hinſichtlich beſonderer Fragen der Erziehung und des Unterrichts, und Bemerkungen über Schuleinrichtungen und den Schulzuſtand.*)

1. Eine ſonderliche Kur. „Eines Tages trat Flattich unerwartet ins Zimmer. Die Knaben ſaßen um den Tiſch herum und waren ganz beſtürzt. „Was giebt's? Ach, ich ſeh' es ſchon. Was iſt Trumpf? Heraus damit, ihr habt Karten geſpielt." Die Knaben bekannten. „Nun her mit den Karten," ſagte Flattich, ſetzte ſich an den Tiſch, miſchte und teilte jedem einige Karten aus. Die Knaben ſahen ſich verwundert an; der Pfarrer fängt an zu ſpielen, und ſpielt fort, als ob er nicht aufhören könnte. Stunde um Stunde vergeht, die Nacht bricht an, der Pfarrer hört nicht auf. Die Knaben werden ſchläfrig, aber Flattich zwingt ſie zur Munterkeit und zum Spiel. So nötigt er die Widerſtrebenden, in welchen Staunen, Scham, böſes Gewiſſen, Müdigkeit und Schläfrigkeit zuſammen-

---

*) Unter den geſonderten Rubriken: Erziehung — Unterricht — Schuleinrichtung und Schulſtand —, hatten wir uns eine ziemliche Reihe Flattich'ſcher Erfahrungen und Bemerkungen ausgewählt und zuſammengeſtellt. Der knappe Raum gebietet aber, nochmals auszuwählen: ſo iſt das nun Folgende als ein dürftiger Reſt übriggeblieben. — Es wäre eine zwar nicht leichte, aber ſchöne und lohnende Arbeit, wenn ein Lehrer in „Flattichs Leben und Schriften" ſich ſo heimiſch machte, daß er eine geordnete Erziehungs- und Unterrichtslehre nach Flattich'ſchen Grundſätzen daraus zuſammenſtellen könnte. Verſteht ſich — nur zu ſeinem Bedarf; ſchon der Segen während der Arbeit würde die Mühe reichlich lohnen.

wirkten, ihnen das Spiel zu entleiden. Sie müſſen aber ausharren bis an den lichten Morgen. Jetzt waren ihre Herzen mürbe, um die herzlichen Ermahnungen ihres Erziehers anzunehmen. Keiner dieſer Knaben hat je wieder eine Karte angerührt."

2. Büberei und Sünden — kindiſch und ſündlich. „Eltern und Lehrmeiſter müſſen bei jungen Leuten einen Unterſchied machen zwiſchen dem, was in zunehmenden Jahren von ſelbſt wegfällt, und dem, was bleibt und mit den Jahren wächſt. Schnellen, Ballwerfen, Schlittenfahren u. dgl. hört mit zunehmenden Jahren von ſelbſt auf; hingegen Müßiggang, Sauſen, Stehlen, Kalumnieren nimmt mit den Jahren zu. Was nun künftig von ſelbſt wegfällt, hat man nicht ſonderlich zu achten. Was aber bleibt und wächſt, das hat man zu überlegen, ob man es geſtatten dürfe oder nicht. Wer dieſen Unterſchied nicht erwäget, der kann manches für groß anſehen, was gering iſt, und manches für gering, was wichtig iſt. Ja man kann ſich öfters viele Mühe geben, wo es unnötig iſt, und vieles unterlaſſen, woraus in Zukunft ein großer Schaden entſteht. Man hat nämlich bei jungen Leuten vornehmlich auf das Zukünftige zu ſehen, — wie man einen jungen Baum pflanzt, nicht daß er zur gegenwärtigen Zeit eine Figur machen, ſondern daß er in Zukunft viele Früchte tragen ſolle. — — Man will öfters von jungen Leuten haben, ſie ſollen nicht kindiſch und bübiſch ſein, ſondern wie die Männer ſich beweiſen und eine geſetzte Lebensart haben. Wer will aber von einem Kalbe fordern, daß es nicht ſpringe? Man kann zwar bald machen, daß einem Kalbe das Springen vergeht, indem man es nur kreuzlahm zu ſchlagen braucht. Allein man wird wenig davon haben. Wenn die Jungen wären wie die Alten, ſo hätten ſie der Alten Aufſicht und Anführung nicht nötig. Paulus ſagt: Da ich ein Kind war, that ich wie ein Kind und hatte kindiſche Anſchläge, da ich aber ein Mann war, legte ich ab, was kindiſch war. Man muß ſich demnach auch Bübereien gefallen laſſen, und zwiſchen dieſen und zwiſchen Sünden einen großen Unterſchied machen. Man ahndet heutzutage meiſtenteils die Bübereien mehr als die Sünden. Da man die Ambition ſo hoch treibt, ſo will man den Buben die Unarten vor der Zeit abthun. Da ſollen Buben keine Buben, ſondern Herren, und Mädchen keine Mädchen, ſondern Jungfern ſein, damit die Eltern mit ihnen prangen können. Daß junge Leute zu gewiſſen Zwecken, beſonders in Gegenwart älterer und höherer Perſonen, eingezogen ſein ſollen, hat ſeine Richtigkeit. Daß ſie aber unähnliche Qualitäten beſitzen ſollen, iſt dem Lauſe der Natur nicht gemäß. Es kann manches bei jungen Leuten ſchön in die Augen fallen, welches üble Folgen hat" (II, S. 111).

Digitized by Google

3. Gehorſam. — Strafen. „Nehmet auf euch mein Joch und lernet von mir. Matth. 11, 29. Chriſtus verbindet hier den Gehorſam und das Lernen miteinander, und zwar ſo, daß er den Gehorſam voran, und auf dieſen das Lernen ſetzt. Nämlich zuerſt will er, daß man ſich ihm unterwerfen und ſein Joch auf ſich nehmen ſoll, und wenn man ſich zu dieſem bequemt habe, ſo ſoll man Achtung geben und Fleiß anwenden, daß man etwas Gutes und Nützliches von ihm lerne. Ebenſo muß auch bei jungen Leuten der Gehorſam und das Lernen miteinander verbunden werden. Der Gehorſam ohne den Fleiß beſteht nicht lang, denn wenn junge Leute müßig ſind und nichts zu thun haben, ſo treiben ſie allerlei Mutwillen und werden eigenſinnig und ungehorſam. Daher wenn man gehorſame Kinder haben will, ſo muß man ihnen etwas zu thun geben. Das Lernen ohne Gehorſam geht nicht wohl von ſtatten, wenn es auch gleich eine Zeitlang einen noch ſo guten Schein haben ſollte; denn die Erfahrung lehrt vielfältig, wenn man bei jungen Leuten bloß aufs Lernen und auf keinen Gehorſam ſieht, was für üble Folgen entſtehen: teils, daß im Lernen nichts herauskommt, und teils, daß ſie böſe und ſchädliche Leute werden. Weil nun mit dem Lernen der Gehorſam verbunden ſein ſoll, ſo iſt billig, daß einem Lehrmeiſter über Lernende eine Gewalt gegeben werde, daß ſie ihn fürchten und ihm gehorſam ſind. Ich habe ſchon ſelbſt erfahren, daß man junge Leute oft bloß deswegen nicht lehren kann, weil ſie ungehorſam und keines Gehorſams gewohnt ſind, weshalb ich es nicht ſonderlich achte, wenn ein junger Menſch im Lernen nicht viel zu mir bringt, wenn er nur gehorſam iſt. Denn wenn der Gehorſam vorangeht, ſo gehet auch das Lernen deſto beſſer, und bei dem Gehorſam kommt im Lernen doch wenigſtens etwas heraus" (II, S. 169). — „Es iſt auch bei manchen jungen Leuten nötig, Ruten und Stecken oder andere Strafen zu gebrauchen, wie ſolches nicht nur die Erfahrung, ſondern auch die Schrift beweiſt. Es iſt aber eine Kunſt, ſolche Mittel bei den rechten Subjekten zu rechter Zeit auf gehörige Art mit der dazu erforderlichen Gemütsverfaſſung anzuwenden. Dieſe Kunſt habe ich nicht gelernt und deswegen faſt allemal, ſo oft ich dergleichen Mittel gebrauchte, mehr Schaden als Nutzen angerichtet. Warum ich mich aber auf dieſe Kunſt nicht legte, geſchah deshalb, weil ich meiſtens ſolche Koſtgänger bekam, an welche ſolche Mittel vorhin probiert worden und nicht angeſchlagen hatten. Weswegen ich es auf eine andere Art zu verſuchen mir vornahm. Ich halte aber dafür, daß viele hierinnen zu viel und ich hingegen zu wenig thue. Weil ich ein hitziges Temperament hatte, war ich ſchüchtern, mich auf dieſe Kunſt zu legen, als wozu hauptſächlich ein geſetztes Gemüt erfordert wird" (I, S. 57).

4. Ein methodiſcher Umweg. „In Tübingen informierte ich“ — erzählt Flattich irgendwo — „den Sohn eines Doktors. Ich ſah, daß dieſer Nachdenken hatte, warf alle Sprachen weg und fing das Rechnen mit ihm an, daß er mir im Kopfe zwei- bis dreifache Zahlen multiplizieren mußte. Ich ließ auch Studenten bei, die mit ihm „Mühleziehen“ und „Dame“ ſpielten. Sein Vater ſagte nach ſechs Wochen, das leide er nicht. Ich antwortete, wenn ich ihn informieren ſollte, müßte er mir Freiheit laſſen. Ich machte fort, führte ihn in die Mathematik. Nach verfloſſenem halben Jahr ging ich in die Studien mit ihm hinein. Da lernte er dann leicht. Sein Vater ſah es und ſagte, wenn andere Studenten ihn fragten, wie ſie ihre Studien anzugreifen hätten, ſie ſollten nur mich fragen“ (I, S. 9).

5. Erſt Anſchauung — dann Begriff. „Die Information kann auf zweierlei Art geſchehen, nämlich durch Zeigen und durch Lehren. Das Zeigen geſchieht, wenn man einem etwas vormacht, oder einen auf Exempel führt; mithin betrifft das Zeigen einzelne Fälle. Das letztere aber geſchieht in Beziehung auf allgemeine Dinge. — Bei jungen Leuten muß man mit dem Zeigen anfangen, indem ſie zu dem Lehren nicht fähig ſind. — Man muß daher einem Anfänger gar keine Regeln geben, ſondern alles durch Exempel laufen laſſen, wie unten weiter wird ausgeführt werden“ (II, S. 58). — „Es iſt wunderbar, wie ein kleines Kind zum Gebrauche des Verſtandes kommt. Anfänglich thut es nichts als eſſen und trinken. Weil aber Gott den Menſchen und abſonderlich den Müttern eine Liebe gegen kleine Kinder eingepflanzt hat, ſo macht man allerlei mit ihnen, wodurch ſie zur Aufmerkſamkeit gebracht werden. Durch die Aufmerkſamkeit wird der Verſtand rege gemacht, welcher ſich an ſinnlichen Sachen je länger je mehr äußert. Wenn ſie den Verſtand an ſinnlichen Sachen einige Jahre gebraucht haben, ſo lernen ſie ſolche Sachen miteinander vergleichen und merken die Ähnlichkeit derſelben, daß ſie allgemeine Begriffe faſſen. Vermittels der allgemeinen Begriffe lernen ſie endlich Schlüſſe machen. Es iſt demnach der Menſch anfänglich bloß ſinnlich, hernach verbindet er mit den Sinnen den Verſtand, und endlich lernt er auch den Verſtand allein gebrauchen. Da nun die Natur dieſen Weg an die Hand giebt, ſo iſt ſolcher wichtig. Wenn alſo ein junger Menſch etwas Neues lernen ſoll, ſo muß man nicht ſogleich bei dem Höchſten, nämlich dem Allgemeinen anfangen, ſondern man muß zuerſt die Sachen ſinnlich vorſtellen, dann die einzelnen Sachen, welche er wohl gefaßt, in eine Vergleichung bringen und durch ſolche Vergleichung erſt das generale begreiflich machen“ (II, S. 84).

6. Jedes Wort Gottes hat tiefen Sinn — ſuche den nächſten. „Wenn man an einer Sache mit bloßem Auge viel wahrnehmen und unterſcheiden kann, ſo läßt ſich noch viel mehr daran wahrnehmen, wenn man ſie mit einem Vergrößerungsglas betrachtet. Nimmt man wieder ein beſſeres Vergrößerungsglas, ſo ſiehet man noch mehr davon. Kann man nun das Geringſte in der Natur nicht ganz ausforſchen und auslernen, wie viel weniger kann man einen Spruch (der heiligen Schrift) erſchöpfen oder ganz verſtehen! Weil nun die Wahrheit einen unerſchöpflichen Sinn hat, ſo muß man zuerſt nur den nächſten Sinn eines Spruches nach dem allgemeinen Verſtand aufſuchen. Hat man den nächſten und deutlichen Begriff davon, ſo kann man erſt weiter gehen, daß man eine tiefere Einſicht davon bekommt" (II, S. 34.)

7. Anſchaulich lehren, nicht abſtrakt docieren und noch weniger Abſtrakta maſchinenmäßig auswendiglernen laſſen. „Der Herr ſprach zu Jonas: dich jammert des Kürbis, und mich ſollte nicht jammern Ninive, der großen Stadt? Jonas 4, 10. Es iſt merkwürdig, daß Jonas ein Prophet und erleuchteter Mann war und gleichwohl an einer ſinnlichen Sache von Gott belehrt und überzeugt werden mußte. Man möchte gedenken, der Prophet Jonas ſollte durch keine gemeinen, ſondern durch tiefe Wahrheiten überführt werden, daß Gott der Stadt Ninive auf ihre Buße mit Recht geſchont habe. Allein Gott läßt dem Jonas den Kürbis, welchen er ihm zum Vergnügen wachſen ließ, verderben. Da ihm nun dieſes Verderben großen Verdruß erweckte, ſo ſollte er daran lernen: wie ihn der Kürbis jammere, alſo jammere Gott noch viel mehr der großen Stadt Ninive. Man hat hierbei zu merken: wenn ein Prophet auf eine ſo ſinnliche und einfältige Art unterrichtet worden iſt, daß man noch viel mehr bei dem Unterricht der jungen Leute einer ſinnlichen und leichten Art ſich befleißigen ſolle. Man iſt jungen Leuten gewöhnlich zu abſtrakt und zu hoch, daß ſie es nicht verſtehen und faſſen. Daher kommt es, daß man ſie ſo viel auswendig lernen läßt, indem man nicht weiß, wie man ihnen eine Sache auf eine andere Art beibringen ſolle; und zwar gedenkt man bei dieſem Auswendiglernen, es ſei doch ſolches eine Beſchäftigung für junge Leute, daß ſie nicht müßig ſein können, und wenn ſie zu mehr Verſtand kommen, daß ſie es alsdann verſtehen, ſo hätten ſie den Nutzen davon, daß ſie es dann nicht erſt ins Gedächtnis bringen müßten. Nun kann man zwar dies nicht ganz verwerfen; dennoch aber mag es nicht die beſte Methode ſein, weil in der Bibel nicht vorkommt, daß man ſeine Kinder maſchinenmäßig aus-

wendig lernen laſſen ſolle. Denn ein anderes iſt es, den Kindern das göttliche Geſetz einſchärfen, und ein anderes, es nur von ihnen auswendig lernen laſſen" (II, S. 201).

8. Der deutſche Sprachunterricht (Schriftſprache — Dialekt). „Es kommt ſehr viel darauf an, daß junge Leute in der Mutterſprache recht geübt werden. Denn in ſolcher bringt man ihnen bei, was ſie lernen ſollen. Wenn ſie nun ſolche nicht verſtehen, ſo können ſie auch dasjenige nicht verſtehen, was man ihnen ſagt. Daher auch manche junge Leute, die einen guten Verſtand haben, für dumm angeſehen werden, bloß deswegen, weil ſie nicht beſſer (hoch-) deutſch können. Mancher Lehrer iſt deswegen jungen Leuten oft unverſtändlich, weil er zu gut deutſch ſpricht, daher man ſich auch der Sprache der jungen Leute anbequemen muß. Denn ein Stammelnder verſteht einen Stammelnden beſſer (balbus balbum rectius intelligit). Die Mutterſprache macht einem Lehrmeiſter viel mehr zu ſchaffen, als man ſich gewöhnlich vorſtellt, abſonderlich wenn junge Leute keinen rechten Umgang haben. — Denn ein anderes iſt Küchendeutſch, ein anderes gut deutſch verſtehen" (II, S. 85).

9. Die allgemeine Schulpflichtigkeit. „Da ich einmal" — erzählt Flattich — „als Pfarrer in Metterzimmern nach Stuttgart zu dem damaligen Herrn Direktor des Konſiſtoriums Schäfer kam, und er mich fragte, wie meine (Gemeinde-) Schule beſchaffen ſei, und ich ihm antwortete: eben mittelmäßig, weil dieſe Kinder im Sommer nicht viel in die Schule kommen, indem ſie teils arbeiten, teils die Kinder verwahren müſſen; ſo ſagte er zu mir: ich ſolle genauer über die vom Konſiſtorium vorgeſchriebene Schulordnung halten; worauf ich ſagte: ich wolle es thun, wenn er mir jährlich 300 Gld. dazu gebe. Denn im Waiſenhauſe könne man Schulordnung machen und halten, weil die Waiſenkinder ernährt und gekleidet werden. Wenn er mir alſo jährlich 300 Gld. zur Erhaltung der armen Kinder in Metterzimmern gebe, ſo könne man auch in der Schule zu Metterzimmern eine Ordnung machen und halten. Hierauf ſagte der Herr Direktor: man gebe vom Konſiſtorium zwar Geſetze aufs Land, aber ein ehrlicher Pfarrer müſſe überlegen, was ausführbar ſei!" — (II, S. 39). (Vgl. das echt Flattich'ſche Geſpräch mit dem Herrn von Herling über denſelben Gegenſtand II, S. 34—36.)

10. Monitoren. „Es iſt zwar die Sonne das Hauptlicht, wodurch unſere Erde beleuchtet wird; es ſcheint aber auch die Sonne auf den Mond, wodurch er nicht nur beleuchtet wird, ſondern auch unſern Erdboden durch das Zurückwerfen der Strahlen beleuchtet. Wenn man demnach mehrere junge Leute zu informieren hat, ſo muß man eine ſolche

Einrichtung treffen, daß einer vom andern lernt. Es wäre uns des Nachts, wenn die Sonne unter dem Horizont ist, manchmal gefehlt, wenn uns der Mond nicht schiene. Ebenso, wenn der Lehrmeister nicht zur Hand ist, so ist es eine gute Sache, wenn einer von dem andern lernen kann. — Es kann auch öfters ein junger Mensch dem andern etwas besser zeigen, als der Lehrmeister. — Es muntert auch einer den andern auf; wie denn mancher bloß um seiner Kameraden willen dies oder jenes lernt und fleißig ist, indem er nicht der Schlechteste sein will oder auch denkt, wenn andere es lernen, so könne und wolle er's auch lernen" (II, S. 86).

11. Die gemeine deutsche Schule. „Wenn ein junger Mensch eine gewisse Sache lernen soll, so muß man überlegen, ob er in all demjenigen auch geübt sei, so erfordert wird, wenn er eine solche Sach erlernen soll. — Als eine hohe Standesperson mich ersuchte, deren Söhnlein in Kost und Information anzunehmen, und ich bei der Prüfung merkte, daß er im Lesen und Schreiben noch schwach war, so sagte ich, er tauge nicht in mein Haus, bis er etwa noch ein Jahr älter und geübter wäre. Da ich nun gefragt wurde, ob man inzwischen einen Magister zum Hauslehrer annehmen sollte, so gab ich zur Antwort: die wenigsten hätten das Informieren und besonders in geringen Dingen gelernt, und den meisten Magistris sei es nicht um das Informieren zu thun, wenn sie auch gleich eine Hauslehrerstelle annehmen, sondern sie hätten gemeiniglich andere Absichten dabei. Da ich nun ferner gefragt wurde, ob man ihn in die lateinische Schule schicken sollte, so riet ich: weil die deutschen Schulmeister in Fleiß und Geduld, einen lesen und schreiben zu lehren, am besten geübt seien, so halte ich für das ratsamste, daß man einen deutschen Schulmeister nehme, und zwar so, daß der Junker in die deutsche Schule gehe und der Schulmeister täglich eine bis zwei Stunden in das Haus komme und privatim ihn unterrichte.*) Ich verwunderte mich, daß dieser vornehme Mann meinem Rate folgte; indem sonst selbst geringere Leute mit ihren Kindern hoch hinaus wollen, und sich schämen, einem Schulmeister gute Worte zu geben. Es hat auch der Junker dabei mehr profitiert, als er bei mir profitiert

*) Damals mußten wohl die „vornehmen" deutschen Schulen, die heutzutage als „Vorbereitungsklassen" für Gymnasien, Real- und höhere Töchterschulen oder als Privatschulen so beliebt und patentiert sind, noch nicht erfunden sein. Wie möchte der alte „Meister am Neckar", der auch seine pädagogischen Grundsätze nach der heiligen Schrift normierte und lebenslang Gott dankte, daß er in der Jugend die geringen Leute „ästimieren" gelernt hatte, jetzt einer hohen Standesperson in der fraglichen Angelegenheit raten?

haben würde. — Nachgehends da er zu mir kam, durfte ich mich bei dem Deutſchen nicht lange aufhalten, und der ungehinderte und gute Fortgang im Lateiniſchen machte ihm hernach deſto mehr Luſt" (II, S. 122).

12. Warum hat der Schulſtand wenig Ehre, Dank und Lohn? „Wenn junge Leute etwas lernen und geraten, ſo wird der Lehrmeiſter für einen geſcheiten und ehrlichen Mann gehalten, wenn aber dies nicht iſt, ſo werden ihm viele Fehler beigemeſſen, und er wird für liederlich angeſehen. Da es nun nicht in des Lehrmeiſters Macht ſteht, daß ihm junge Leute geraten, ſo muß er ſich gefallen laſſen, durch gute und böſe Gerüchte zu laufen. Die guten ſollen ihn aufmuntern, und die böſen Gerüchte ſollen ihm teils zur Demütigung, teils auch dazu dienen, daß er nicht bloß Menſchen gefällig wird, ſondern was er thut, daß er es um Gottes und des Gewiſſens willen thue. Wenn ein Lehrmeiſter nur ſucht, Ehre bei den Menſchen aufzuheben, ſo wird es ihm gewiß bald entleiden, indem er mehr üble als gute Nachreden hört, und mehr Undank als Dank erlangt. Man muß zufrieden ſein, wenn man unter zehn einen einzigen dankbaren Samariter bekommt. Es ſind auch die meiſten Eltern ſo geartet, daß ſie es bloß ihrer Kinder Gaben zuſchreiben, wenn ſolche etwas lernen. Wenn ſie aber nichts oder nicht viel lernen, ſo muß die Schuld auf dem Lehrmeiſter liegen. Daher iſt es kein Wunder, wenn mancher das Informieren fürchtet, wenn er auch ſchon die gehörige Fähigkeit dazu hat, oder daß auch mancher bloß um des Geldes willen informiert." — „Je heilloſer das Geſchäft iſt, deſto weniger ſteht man in die Länge dabei aus; daher kommt es auch, daß man ſolche Geſchäfte ſo hoch belohnt. Z. Ex.: Ein Dreſcher, der ein nützliches Geſchäft hat, bekommt des Tages nur ſechs Kreuzer. Was hat hingegen ein Komödiant für einen hohen Lohn! Da mir ein gewiſſer Herr erzählte, daß ein Komödiant noch einmal ſo viel Beſoldung bekomme, als er, ſo ſagte ich zu ihm: die Beſoldung eines Komödianten ſollte noch größer ſein; denn weil es z. B. bei einem Schieferdecker todesgefährlich ſei, ſo müſſe man ihm ſeine Mühe teuer bezahlen. Bei einem Komödianten aber ſei es nicht nur todes- ſondern höllengefährlich. Dem könne man alſo nicht genug Lohn geben; was man ihm gebe, ſei noch zu wenig" (II, S. 89. — 181. — 38). Mark. 8, 36. 37; 1. Tim. 6, 6—16.

IV.

Das iſt der Verſuch eines Lebensbildes des lieben, teuren Flattich. Haben die Lehrer daraus den Mann noch nicht lieben gelernt, ſo iſt es unſere Schuld, ſo haben wir ſein Porträt nicht getroffen: der Mann ſelbſt iſt gewiß der Liebe und der ernſteſten Beachtung wert. Auch ſei es dem Urteil des Lehrers anheimgegeben, ob er die Überſchrift „ein pädagogiſches Original“ gerechtfertigt finden will oder nicht. Wir an unſerm Teil haben übrigens noch einen beſondern, nicht genannten Grund für dieſe Bezeichnung, und würden, ſelbſt wenn uns nichts weiter als dieſes von ihm bekannt wäre, dem unſcheinbaren, wenig gekannten „Meiſter am Neckar“ vor allen deutſchen Pädagogen unbedenklich den Titel „Original“, in der höchſten und edelſten d. i. in der chriſtlichen Bedeutung des Wortes, zuerkennen. Zur genauen Darlegung und Begründung fehlt hier der Raum; wir müſſen uns auf einen nackten Ausſpruch unſeres Gedankens beſchränken: Flattich ſehnte ſich und ſuchte nach einer bibliſchen Pädagogik. — —

In Anſehung des Unterrichts und der Erziehung nämlich — ſo glauben und hoffen wir mit Zuverſicht — wird in dem Reiche unſeres Herrn Jeſu Chriſti die bibliſche Pädagogik das letzte Wort behalten.

Ein alter und ein neuer rheinischer Schulmann und Reformprediger.*)

(Aus dem Evang. Schulblatt 1864 und 1865.)

I. Adolf Clarenbach.

Da, wo der Rhein aus den ihn begleitenden romantischen Bergen heraus- und in die, links schnell sich erweiternde Ebene hineintritt, — beim Siebengebirge, in der Nähe der Musenstadt Bonn — beginnt auf dem rechten Ufer von der Sieg bis zur Ruhr das Gebiet des ehemaligen Herzogtums Berg. Diese, jetzt zur preußischen Rheinprovinz gehörende Landschaft, das „bergische Land" genannt, zählt bekanntlich zu den eigentümlichsten Strichen unseres vielgestaltigen deutschen Vaterlandes. Die

*) Die Überschrift könnte auch heißen: „Blicke in das kirchliche Leben vom Standpunkte der Schule." Wir bemerken dies, um anzudeuten, wie die nachstehenden Mitteilungen gemeint sind, und mit welchem Rechte dieselben in einem Schulblatte stehen können. Nach unserer Meinung ist nicht bloß rätlich, sondern dringend nötig, daß die Schulmänner aller Gegenden das kirchliche Leben scharf darauf ansehen, ob auf seinem Boden und in seinem Klima die christliche Schule in der That das finde, was sie dort zu finden wünschen muß und zu suchen das Recht hat. Mag das Ziel der Schulgeschichte „die freie Schulgenossenschaft auf dem Boden der Kirche" sein oder irgend eine andere Verfassungsform, — in allen Fällen, sofern anders die Schule eine christliche und mit der Kirche verbunden bleiben will, wird die Schulentwicklung mächtig einwirken, sei es fördernd oder hemmend, einwirken nicht bloß durch ihre Lehrweise, sondern auch durch Verfassung und Kultus, vor allem aber durch den Geist, der in diesen Formen waltet, durch die frei wirkenden Mächte und durch die guten oder schlimmen wirklichen Zustände des kirchlichen Lebens. —

Offenbar hat unsere pädagogische Litteratur in diesem Betracht eine große Lücke gelassen. Mit allgemeinen Redensarten und Machtsprüchen, seien es traditionelle oder neu erfundene, läßt sie sich platterdings nicht ausfüllen. Hier gilt es erst beobachten und untersuchen — in Vergangenheit und Gegenwart — im Norden und im Süden — in der evangelischen und in der katholischen Kirche u. s. w.: erst durch Erforschung des Einzelnen wird der Blick ins Allgemeine sich hinlänglich klären.

Natur bietet zwar nichts Großartiges dar, überhaupt keine Geſtalten und Gebilde, die einzigartig heißen dürften; doch macht das von vielen klaren Bächen und lieblichen Thälern durchſchnittene Hügelland auf den Reiſenden einen gar wohlthuenden Eindruck, zumal in den volkreichen Diſtrikten Solingen, Lennep, Mettmann, Elberfeld und Barmen. Die zahlreichen kleinen Häuſergruppen und einzelnen Wohnungen, wie ſie über die Gegend hin zerſtreut liegen, mit ihrem durchweg ſchmucken, reinlichen, oft reichen Ausſehen, verraten einem kundigen Auge bald, daß man ſich in einem gewerbfleißigen Landſtriche befinde, und zwar in einem ſolchen, wo das Handwerk, wenn auch nicht einen goldenen, ſo doch einen ſoliden Boden hat. Und in der That iſt es auch nicht die Natur der Landſchaft, ſondern das hier anſäſſige Volk und ſein Volkstum, was der Gegend ihre Eigenartigkeit giebt. Auf welchem Markte der Welt, wo deutſche Fabrikate zu finden ſind, kennt man nicht die Solinger und Remſcheider Eiſen- und Stahlwaren, die Lenneper Tuche und die Manufakturerzeugniſſe Elberfelds und Barmens? Doch der bergiſche Gewerbfleiß, wie charakteriſtiſch und rühmlich er ſein mag, — auch er iſt nicht derjenige Zug des Volkslebens, um weswillen hier dasſelbe eigenartig genannt werden ſoll. Was wir meinen, ſitzt tiefer und wiegt ſchwerer. Das bergiſche Volk hat ſeit dritthalb Jahrhunderten in einer vortrefflichen, auf deutſchem Boden ſonſt nicht wiederzufindenden Schule gelebt und gelernt. Worin man im evangeliſchen Deutſchland ſich jetzt hier und da experimentierend verſucht:*) im Baue einer vom Staate geſonderten, freien, ſich ſelbſt verwaltenden Kirche, das iſt im Lande Berg und teilweiſe auch in den benachbarten verwandten Landen Jülich-Cleve-Mark ein altes, von den Vätern überliefertes Erbgut.

Die Reformation mußte ſich ihrer Zeit hier von unten auf Bahn zu brechen ſuchen, in der Geſtalt und auf dem Wege der Kreuzgemeinden. Die ſtaatlichen und kirchlichen Autoritäten ſtemmten ſich dagegen mit allen Mitteln, die ihre Macht ihnen bot (Matth. 11, 25. 26; Joh. 7, 48. 49; 1. Kor. 1, 26—28). Ein guter Geiſt leitete indes die reformatoriſchen Väter zur Presbyterial- und Synodalverfaſſung. Stets auf die eigenen Kräfte und ſelbſtthätiges Handeln angewieſen, lebte ſich das proteſtantiſche Volk ſicher in die Ordnung des kirchlichen Selfgovernments ein, zunächſt auf dem Boden des deutſch-reformierten Bekenntniſſes. Allein die lutheriſche Kirche folgte dem guten Beiſpiele der reformierten faſt Schritt vor Schritt nach. Vermöge dieſer freien Verfaſſung, welche alle Kräfte der Gemeinde zum Handanlegen auf-

*) 1864 geſchrieben. D. H.

fordert, iſt es denn auch unter Gottes Schutz und Leitung den Proteſtanten am Niederrhein gelungen, ihre kirchlichen Güter durch alle über ſie hingegangenen Verfolgungsſtürme unverſehrt hindurch zu retten, — und das nicht bloß, ſondern in den kirchlichen Formen auch ein warmes chriſtliches *Leben* zu erhalten, ſo daß man getroſt ſagen darf, wer ein freies, lebenswarmes evangeliſches Chriſtentum ſehen will, der gehe in das Mutterland der deutſchen Presbyterialverfaſſung: er wird es bald zu ſehen und zu fühlen bekommen, ohne wie anderswo mit Fleiß, und vielleicht vergebens, danach ſuchen und fragen zu müſſen.*) Seit 1835 erfreuen

*) Manche könnten hier anmerken: es giebt doch auch im bergiſchen Lande eine ziemliche Zahl von Gemeinden, deren Zuſtand gegen die übrigen in dem Maße abſticht, daß man ſie für verlaſſene Diaſporagemeinden halten ſollte. Sie haben recht, es giebt in der That auch im bergiſchen Lande Diſtrikte, wo — wie ſchon einmal jemand geſagt hat — „der Garten Gottes zur Wüſte geworden iſt.“ — Hier ſei nur bemerkt: Wo die „Weisſagung“ aufhört, da wird das Volk wüſt und wirr — ſowohl unter presbyterialer, wie unter konſiſtorialer und päpſtlicher Kirchenverfaſſung. Ein mechaniſcher Apparat, und ſei er ſo unvergleichlich konſtruiert, wie der Organismus des menſchlichen Leibes, ſteht ſtill, wird unwirkſam, wenn die treibende Kraft ſich ihm entzogen hat. So kann eine Kirchenverfaſſung die Wirkſamkeit der Heilsverkündigung wohl ſchützen und ſtützen, nicht aber ſie erſetzen. Aber die eine Verfaſſungsform ſtützt und ſchützt beſſer als die andere. In Berichten aus andern deutſchen Gegenden hat man oft die Klage gehört, daß ſelbſt Prediger mit lebendigem Zeugnis der Wahrheit oft nur einen höchſt dürftigen Kirchenbeſuch erzielen könnten. Das iſt doch im Bergiſchen unerhört; und die oben erwähnten Leſer werden mir gewiß darin recht geben: wo in einer hieſigen Gemeinde, und wäre es die allerverlaſſenſte, ein Prediger aufträte, der das Evangelium vom Himmelreich mit Beweiſung des Geiſtes und der Kraft zu verkündigen vermöchte, ſo würde er nicht lange auf eine volle Kirche zu warten brauchen. Die Thatſache will doch etwas ſagen.

Aber noch eins. Manche Leute, die in kirchlichen Dingen *nicht* weiter denken, als ſie in ihrer nächſten Umgebung ſehen oder als ihnen dort vorgeſagt wird, verſtehen unter „Presbyterial-Verfaſſung“ ohne weiteres eine kirchliche Ordnung, die nach dem Leiſten einer demokratiſchen Staatskonſtitution fabriziert ſei, bei der die Hauptaktion im Wählen und Wühlen beſtehe. Allerdings braucht die kirchliche Demokratie das Wort in *dieſem*, in *ihrem* Sinne; wollte man aber darum ein gutes Wort preisgeben, weil es gemißbraucht wird, ſo würde man noch viele wahre Worte und ſchöne Sachen — wie „Freiheit“, „Fortſchritt“, „Chriſtentum“ u. ſ. w. — dem Mißbrauch überlaſſen müſſen, was aber eben ſehr thöricht wäre. Die alte niederrheiniſche Presbyterial- und Synodalordnung, welche bis zum Jahre 1835 beſtand, kannte innerhalb der Lokalgemeinde keine Wahl als die des Pfarrers (und der Lehrer); das Presbyterium ergänzte ſich durch Kooptation. Nach der neuen, ſeit 1835 beſtehenden Kirchenordnung wird das Presbyterium durch indirekte Wahlen gebildet. Das ſind eben zweierlei Weiſen, über die wir hier nicht zu urteilen brauchen: die Hauptſache der Presbyterialverfaſſung, d. i. die Sache, welche hier zu vertreten war, beſteht eben darin, daß die Gemeinde nicht ein Haufen Volks bleibe, ſondern eine organiſierte Gemeinſchaft werde, eine Gemeinſchaft, in welcher die vorhandenen

ſich die andern Landſchaften der beiden großen Provinzen Rheinland und Weſtfalen ebenfalls einer freien Kirchenordnung. Jetzt iſt man faſt in den meiſten deutſchen Gegenden mit Verſuchen, um zu dieſem Ziele zu gelangen, beſchäftigt. Freilich, eine freie Kirchenverfaſſung iſt noch keine freie Kirche; ein Kirchenleichnam läßt ſich durch keine Verfaſſungsexperimente allein ſofort wieder zum Leben erwecken. Wer tot iſt, bleibt tot, es ſei denn, daß Gottes Wort und Geiſt die erſtorbenen Gebeine wieder belebe. Wo dies geſchieht, da werden die lebendigen Chriſten allerdings bald ſpüren, daß die Presbyterial- und Synodalverfaſſung ein nicht zu verachtendes, ein koſtbares Gut iſt. Das Verlangen und Rufen danach, wie es zur Zeit vielfach ſich vernehmbar macht, können wir vor der Hand weder hoch loben, noch hart tadeln; — nicht loben, weil es faſt ausſieht, als ob die meiſten der Rufer nur vom Gelüſt nach parlamentariſchem Puppenſpiel ſich treiben ließen, da doch die Presbyterialverfaſſung vorab nicht auf Redekünſte, ſondern auf die Übung ſtiller, werkthätiger Liebe angelegt iſt; — nicht hart tadeln, da zunächſt nicht dem chriſtlichen Volke, ſondern den alleinſeligregierenden Konſiſtorialräten und ihren Agenten die geiſtliche Finſternis in den Herzen und Köpfen zur Laſt fällt. Durch Gottes gnädiges Fügen kann indes aus dieſem Drängen und Agitieren doch etwas Gutes werden. Möchte es geſchehen! Möchte allüberall, den Rhein entlang und an der Donau, an der Weſer, Elbe und Oder ein glaubensſtarkes und liebewarmes Chriſtenleben erwachen und als Gemeinſchaftsleben in angemeſſenen freien Verfaſſungen ſich ausgeſtalten, ſo daß man von der deutſchen evangeliſchen Kirche ſagen müßte: Siehe da, eine geſunde Seele in einem geſunden Leibe! Wenn dann dereinſt dem Entwicklungsgange des freien evangeliſchen Kirchentums nachgefragt wird, ſo wird dieſe Nachfrage ohne Zweifel bald auch zu der Geſchichte des begrenzten Stückes deutſcher Erde dort am Niederrhein führen, und Gottes Gnade preiſen, die hier von der Reformationszeit an ein freies, geſundes Kirchenleben aufblühen und zu einem Segen für alle deutſchen Lande werden ließ.

Der Leſer wird wohl ſchon vermuten, daß auf dieſem Mutterboden evangeliſcher Freiheit auch ein in jeder andern Hinſicht eigenartig geſtaltetes Volksleben ſich entwickelt habe. Und in der That, ein Freund der Volkskunde kann dort intereſſante Studien machen. Der Schreiber dieſes, der

---

Gaben und Kräfte zum gemeinen Nutzen, d. i. zur Erbauung des Tempels Gottes, nicht bloß mitwirken können, ſondern zu dieſem Dienſt berufen, beſtellt und mit der entſprechenden Würde bekleidet werden. Wie dieſes geſchehen könne — das zu ſagen, iſt Sache der begabten chriſtlichen Baumeiſter; wir behaupten nur, daß es von Gottes und Rechts wegen geſchehen müſſe.

in den Thälern und auf den Höhen zwiſchen Sieg, Wupper und Ruhr ein wenig bewandert iſt, könnte wohl einige Beiträge zu ſolchen Studien liefern. Für diesmal hat er jedoch etwas anders im Sinn. Er gedenkt den Leſer an die Quelle des bergiſchen evangeliſchen Lebens zu führen, in die Zeit, wo ein köſtlicher Grundſtein zu dem freien Kirchenbau dieſer Gegend gelegt wurde. Läßt ſich gleich für dieſen Grundſtein nicht die jüngſt empfohlene zweifelhafte Ehre beanſpruchen, mit „einem Tropfen demokratiſchen Öls geſalbt“ zu ſein, ſo bleibt ihm dagegen der unzweifelhafte Ruhm, in der ſchweren Prüfung der heiligen Bluttaufe ſich bewährt zu haben.

Auf einem der erhabenſten Punkte des bergiſchen Hügellandes, dort bei Lennep, an der Straße nach Barmen und Elberfeld, ſteht nahe am Wege unter einer ſtattlichen Eiche ein großes, im gotiſchen Stile erbautes Denkmal. Von dieſem Punkte aus ſchaut das Auge des Wanderers weſtwärts über die nächſten Vorberge weit in die rheiniſche Ebene hinein, dort links in die Gegend der „heiligen“ Stadt Köln mit ihrem mächtigen Dom, mehr rechts hin nach der alten bergiſchen Hauptſtadt Düſſeldorf und hinüber in das Jülich'ſche Land, noch weiter rechts den Rhein hinunter in der Richtung auf die vormalige cleviſche Feſte Weſel zu; rückwärts, nach Oſten, zeigen ſich die Kuppen der Berge, in deren Thälern „der Märker Eiſen reckt.“ Jenes Denkmal und dieſe Gegend gehören zuſammen, und auch die ultramontane Metropole jenſeits der Berge und des Rheines mit ihrem himmelanſtrebenden Kirchenbau gehört mit Recht in den Rahmen dieſes Landſchaftsbildes, wie die Inſchrift des Denkmals bezeugt:

Adolph Clarenbach,
dem Zeugen der Wahrheit,
geb. auf dem Buscherhofe,
gest. zu Köln am 28. September 1529.
Das bergische Land
1829 den 28. September.

Der Wahrheitszeuge, dem dieſes Denkmal im Jahre 1829 errichtet wurde, war ein bergiſcher Schulmann. Eine kleine Häuſergruppe in der Nähe der Stelle, wo das Denkmal ſteht, iſt der Buſcherhof, der Geburtsort Clarenbachs. Sein Lebensweg, der hier begann und dort in Köln endete, war nur kurz. Clarenbach wurde kaum 30 Jahre alt, aber es hat Gott gefallen, in dieſen kurzen Zeitraum eine reiche Fülle des Segens für ihn und ſeine Heimat zuſammenzudrängen. Möge der geneigte Leſer mit teilnehmendem Herzen anhören, was hier daraus erzählt werden ſoll; dann wird unfehlbar auch ihm noch etwas von dieſem Segen ſpürbar werden.

Adolf Clarenbach wurde etwa um das Jahr 1500 geboren; genau läßt ſich Jahr und Tag nicht angeben, weil das Kirchenarchiv zu Lennep, wohin der Buſcherhof damals eingepfarrt war, durch Brand vernichtet worden iſt. Adolf wurde von ſeinen Eltern fleißig zur Schule geſchickt und hatte einen beſonderen Trieb zum Lernen, weshalb er ſich auch zum Studieren entſchloß. Mit den angehenden Jünglingsjahren beſuchte er die damals berühmte Lehranſtalt zu Münſter in Weſtfalen. Hier kam er zugleich in die heilſame Schule der äußern Not, weil die Eltern ihn nicht mehr ausreichend unterſtützen konnten. Von da ging er ſpäter auf die hohe Schule zu Köln. Indem er hier nicht nur alles gründlich lernte, was ihm zu lernen dargeboten wurde, ſondern auch allerwege ſittig, nüchtern, keuſch, und eines geduldigen Herzens war: ſo wuchs er zu einem Manne heran, der nun auch andere mit Erfolg lehren und erziehen konnte. Er beſaß im Lateiniſchen, Griechiſchen und Hebräiſchen ſo gründliche Kenntniſſe, wie ſie zu jener Zeit ſelten bei einander waren. Die Bibel konnte er daher in den beiden Grundſprachen leſen und war in ihr ungemein bewandert, wie er das ſpäter ſeinen Richtern nur zu ſehr bewies.

Mit ſolchen Kenntniſſen ausgerüſtet, erhielt er in Köln die Magiſterwürde, widmete ſich aber nicht dem geiſtlichen Amte, ſondern dem Schulfache. Sein erſtes Schulamt verwaltete er da, wo er ſelbſt Schüler geweſen war, — in Münſter, wo er als Konrektor angeſtellt wurde.

Damals war, wie heutzutage, eine bewegte, religiös erregte Zeit. In manchen Köpfen und Herzen tauchten allerlei Zweifel an der bisherigen Kirchenlehre auf. Bald hier, bald dort erhoben ſich Stimmen, welche auf Reformen in Lehre und Leben der Kirche drangen. Vor allem aber ſchlug das helle, mutige Wort des Wittenberger Auguſtinerbruders in die Gemüter ein. Was viele im Herzen gefühlt, aber doch noch nicht deutlich erkannt hatten oder nicht auszuſprechen wagten: dem gab unſer Martin Luther lauten und kräftigen Ausdruck. „Hoho, der wird's thun!" — rief jener Mönch aus, als er zuerſt die 95 Theſen las; und ohne Zweifel haben viele in ähnlicher Weiſe ihrer freudigen Hoffnung Luft gemacht.

Auch dem jungen Konrektor zu Münſter waren die neuen Klänge zu Ohren gekommen, ſchon während ſeiner Studienzeit in Köln, obwohl hier mehr dadurch, daß die Profeſſoren und Prieſter vor ihnen warnten. Sein jugendliches Gemüt faßte den friſchen Lebenshauch, der durch die Geiſterwelt zog, mit Lebhaftigkeit auf. Doch war er wiederum auch ſo nüchternen Sinnes, daß er von der neuen Lehre nichts unbeſehens annahm, ſondern mit reiflicher Prüfung Altes und Neues wohl verglich. Dabei kamen ihm ſeine Sprachkenntniſſe trefflich zu ſtatten, und man konnte ihm nicht entgegenhalten, daß er die Bibel nicht recht verſtehe, weil er kein Geiſtlicher

ſei. Mit der Bibel in der Hand prüfte er die alten und neuen Auslegungen. Was er noch nicht ſicher zu beurteilen verſtand, das ließ er ruhig ſtehen. In dem aber, was ihm innerlich gewiß geworden war, konnte ihn auch niemand mehr irre machen. Auch beſprach er ſich nicht lange mit Fleiſch und Blut hinſichtlich deſſen, was jetzt ſeine Aufgabe ſei. Das neue Licht, was ihm aufgegangen war, mußte er auch andern mitteilen; daher verbreitete er unter ſeinen Schülern, die zum Teil ſchon im Jünglingsalter ſtanden, nicht bloß ſogenannte Schulkenntniſſe, ſondern auch die gute Botſchaft vom ſeligen Leben. Auch die Bürger ſuchte er auf die neue Gottesgabe aufmerkſam zu machen, jedoch ohne Luthers Schriften ſelbſt zu verbreiten, wie er denn auch nur wenige von den Schriften, die von dem Reformator bereits ausgegangen waren, ſelber geleſen hatte. Die Apoſtel und Propheten ſelbſt hatten ihn gelehrt, was Wahrheit iſt, und überall lehrte er nur dieſe Wahrheit wieder, nicht weil Luther, ſondern weil die heilige Schrift ſie empfahl.

Gegen das Jahr 1525 finden wir Clarenbach als Konrektor der gelehrten Schule zu Weſel. Hier hatten ſich ſchon einige Dominikaner, ein Auguſtinermönch und der Pfarrer Klopris in dem benachbarten Dorfe Büderich mit der neuen Lehre befreundet, ohne jedoch öffentlich dafür aufgetreten zu ſein. Clarenbach ſchloß ſich dieſem Kreiſe an. Die Freunde laſen miteinander die heilige Schrift und beſprachen ſich darüber, ſo daß die Büdericher Bauern von ihren Zuſammenkünften, die vielleicht regelmäßig gehalten wurden, zu ſagen pflegten: „Die Synagoge kommt zuſammen.“ Im übrigen ſuchte Clarenbach hier wie früher in Münſter unter den Schülern wie unter den Bürgern für das rechte Verſtändnis des Evangelii zu wirken, aber ruhig, ohne Geräuſch und Stürmen. Nichtsdeſtoweniger fanden die Anhänger des Alten ſeine Wirkſamkeit äußerſt gefährlich und nicht ohne Grund. Sie wußten es auch durch mancherlei Anklagen bei dem Herzog Johann dahin zu bringen, daß dieſer ihn durch den Rat der Stadt ſeines Amtes entſetzen und aus Weſel verweiſen ließ. Er flüchtete zunächſt in ſeine bergiſche Heimat und, als auch dort ſeines Bleibens nicht war, nach Osnabrück, wo ihn eine fromme Matrone in ihr Haus aufnahm. Hier widmete er ſich zunächſt der Unterweiſung einiger Jünglinge, die ihm von reichen Familien in Köln und Brabant zur Erziehung anvertraut worden waren; doch gab er auch an der öffentlichen Schule einigen Unterricht. Bei dem weſtfäliſchen Kirchenhiſtoriker Hamelmann findet ſich auch noch ein lateiniſcher Aufruf Clarenbachs, durch den er zu einer öffentlichen Vorleſung über einen der apoſtoliſchen Briefe einladet. Sein Aufenthalt in Osnabrück war indes von kurzer Dauer.

Die Domherren brachten es bei dem Biſchof dahin, daß er im Frühjahr 1527 auch von dort verbannt wurde.

Clarenbach brachte nun zuerſt ſeine Zöglinge zu den Ihrigen nach Köln und kehrte dann nach ſeinem Geburtsorte, dem Buſcherhofe bei Lennep, zurück. Hier hielt er ſich den ganzen Sommer hindurch auf und wurde der Lehrer derer, die ihn am nächſten angingen, — ſeiner Eltern, Brüder und Schweſtern, aber auch anderer Chriſten aus der Nachbarſchaft. Wie er ſelbſt ſpäter im Verhör erzählt, beſuchten ihn an den Feiertagen fromme Leute aus der Umgegend, um von ihm das Wort Gottes zu hören; dann habe er ihnen die zehn Gebote, den Glauben, das Vaterunſer und ſonſt etwas aus dem Worte Gottes vorgehalten und ausgelegt. Überdies muß er, wie die ſpätere Verfolgung bekundet, auch die umliegenden Orte — Lüttringhauſen, Elberfeld, Kronenberg u. ſ. w. — beſucht haben; an letzterem Orte ſoll er, der Sage nach, einmal auf offenem Felde zu einer großen Verſammlung geredet und dann das Volk die Kirche erbrochen haben, damit er von der Kanzel herab predigen könne. — Aus Furcht vor den drohenden Folgen warnten ihn ſeine Angehörigen anfänglich und warfen ihm öfter vor, daß er klüger ſein wolle, als die Prälaten und Profeſſoren zu Köln und ſich unterſtehe, dieſe zu belehren. Aber er antwortete: „Mit Gottes Gnade will ich mit allen Mönchen und Pfaffen im Lande Berg des Evangelii halber zum Feuer disputieren, mag ich darüber untergehen oder ſiegen.“ Zu einer andern Zeit ſprach er auf die Warnungen ſeiner Eltern: „O, daß Gott wollte, ich wäre würdig, um der Wahrheit willen zu leiden und zu ſterben; aber ich beſorge, Gott achtet mich viel zu gering dazu, daß ich um ſeines Namens willen getötet werde.“ Mehr aber als der Folgen, hatte er der Lehre ſelbſt wegen mit ſeinen Angehörigen manchen Kampf zu beſtehen, z. B. über die Anrufung der Jungfrau Maria, der Heiligen, der Meſſen u. ſ. w.

Die bedrohlichen Folgen ließen übrigens nicht lange auf ſich warten. Sogleich als er von Osnabrück in die Heimat gekommen war, wurde ihm hinterbracht, daß die Mönche allerwärts wider ihn tobten und ihn als Ketzer verſchrieen. Man ermahnte ihn ernſtlich, zu entfliehen, weil die Pfaffen darauf ausgingen, den Herzog von Jülich, Cleve, Berg und Mark zu veranlaſſen, daß er ihn gefangen nehme. Der Herzog ließ ſich jedoch nicht dazu bewegen. Bei einigen Unterbeamten aber fanden die Verkläger Gehör. Der Droſt zu Elberfeld, Ritter Ketteler, ließ öffentlich bekannt machen, wenn Adolf ſich noch einmal in Elberfeld blicken laſſe, ſo wolle er einen ſolchen Gang mit ihm gehen, daß er das Wiederkommen vergeſſen werde. Der Amtmann zu Beienburg bei Lennep, Graf Franz von Waldeck, ſchickte ſeinen Amtsboten nach Lüttringhauſen und ließ in der dortigen

Kirche öffentlich verkündigen, daß Adolf ſein Amtsgebiet nicht mehr betreten dürfe; würde er darin ertappt, ſo ſollte die Beienburg ſeine Wohnung werden. Clarenbach ſchrieb darauf einen demütigen Brief an ihn (wie auch an den Ritter Ketteler zu Elberfeld), worin er unter andern ſagte: Diejenigen, die den Amtmann zu dieſem Schritte bewogen hätten, ſcheueten Wahrheit und Recht und ſuchten durch Gleisnerei die öffentliche Gewalt gegen ihn aufzubringen; es möge ihm daher vergönnt werden, ſich gegen dieſe Widerſacher zu verantworten, die nicht imſtande ſein würden, ihm mit irgend etwas zu beweiſen, daß er gegen den Amtmann oder gegen den Herzog oder gegen ſonſt eine Obrigkeit etwas Unerlaubtes und Unchriſtliches geſprochen oder gethan hätte; gelehrt habe er allerdings, aber nie anders als nach der Schrift; das alles erbiete er ſich zu Recht zu erweiſen, entweder vor dem Amtmann oder vor dem Lenneper Gericht, gegen Geiſtliche und Weltliche, Edle oder Unedle, Alte oder Junge. Aber auf dieſen Brief bekam Clarenbach keine Antwort. Daher ſandte er ein zweites Schreiben; aber dieſes ward gar nicht einmal angenommen, ſondern dem Überbringer zurückgegeben mit den Worten: „Habe ich ihn etwa noch zu wenig warnen laſſen?“

Darauf beſchloß Adolf, dieſe Gegend zu verlaſſen. Vorher erließ er noch ein ausführliches Schreiben — es umfaßt in der alten Chronik 25 gedruckte Quartſeiten — an den Rat der Stadt Lennep, um ſeine Mitbürger in den Stand zu ſetzen, nach der Wahrheit über ſein Lehren und Thun zu urteilen, was auch die Gerüchte über beides ſagen möchten. Im erſten Teil dieſes Briefes legt er ſchlicht und recht dar, was ſein poſitiver evangeliſcher Glaube iſt nach der heiligen Schrift; der zweite, polemiſche Teil handelt von der Meſſe, den Speiſeſatzungen, dem Anrufen der Heiligen, dem Cölibat der Geiſtlichen ꝛc. Schließlich ermahnt er die Lenneper, ſich gute Prediger zu verſchaffen, die deutſche Bibelüberſetzung fleißig zu gebrauchen, Kinder und Geſinde in der wahren bibliſchen Lehre zu unterweiſen und für gute Schulen zu ſorgen.

Wohin ſich Clarenbach nach ſeiner Flucht aus der Heimat zuerſt gewandt, und wo er ſich aufgehalten hat, iſt unbekannt. Ein halb Jahr nachher finden wir ihn wieder in Köln. Sein Freund aus der Weſeler Zeit her, der ehemalige Pfarrer Klopris von Büderich, war nämlich vor das Inquiſitionsgericht in Köln geladen worden. Clarenbach begleitete ihn dorthin, um zu ſehen, in welches Gefängnis man ihn ſetzen würde, und um ihm zu ſeiner Verteidigung treulich und nach Kräften beizuſtehen. Klopris wurde bei ſeiner Ankunft in Köln ſogleich ergriffen und auf die Drankpforte ins Gefängnis gebracht. Seinen Begleiter Clarenbach nahm man vor dem Gaſthauſe „zum Bäumchen“ feſt und ſetzte ihn auf den

Frankenturm, wohin die Gefangenen zuerſt gebracht zu werden pflegten. Das war im Jahre 1528, den 3. April, Freitags vor Palmarum. Am Montag nach Palmarum ließen die „Turmmeiſter“, „Gewaltrichter“ und andere Abgeordnete des Rats von Köln die Gefangenen vorfordern und kündigten ihnen an, daß ſie, weil ſie Geiſtliche wären, dem geiſtlichen Inquiſitionsgericht überantwortet werden ſollten. Klopris konnte nichts dagegen einwenden. Clarenbach aber proteſtierte. „Ehrſame, weiſe Herren,“ ſagte er, „ich bin kein Geiſtlicher, ſondern ein Schulmann, und gehöre alſo vor des Kaiſers Gericht; vor dem muß ich gerichtet werden.“ — „Nun wohl,“ verſetzten jene, „wenn Ihr denn kein Geiſtlicher ſeid und vor das Gericht der Ratsherren geſtellt zu werden begehrt, ſo nehmen Euch dieſe zwar an; aber bedenket wohl, daß, wenn Ihr vor dem weltlichen Gericht in die Enge kommt, Euch keine Verteidigung mit irgend einem geiſtlichen Rechte mehr zuſtehen wird.“ Aber das waren leere Worte, durch die ſich Clarenbach auch nicht abſchrecken ließ. Er beſtand auf ſeinem Rechte. Klopris wurde dem geiſtlichen Gerichte überwieſen; Clarenbach dagegen von weltlichen und geiſtlichen Herren verhört.*)

Adolf Clarenbach iſt 18 Monate lang in Haft geblieben und während dieſer Zeit oft und umſtändlich verhört worden. Die alte Lebensbeſchreibung dieſes Wahrheitszeugen — „Wahrhafftige Hiſtorie von den wolgelarten und beſtendigen mennern, Adolf Clarenbach und Peter Fleiſteden ꝛc. Newgedruckt zu Wittemberg 1560,“ — giebt darüber „aus den Akten“ ausführliche Nachricht. Clarenbach erkannte ſehr wohl das Gefährliche ſeiner Lage; und da ſeine Richter zu Anfang kreuz und quer fragten und gewiſſe Fragen ab und zu wiederholten, um ihn in ſeinen Reden auf Widerſprüchen ertappen zu können, ſo antwortete er im Beginn möglichſt vorſichtig und ausweichend, ohne jedoch die Wahrheit ſelbſt zu verleugnen, die er vielmehr, wo es darauf ankam, offen, entſchieden, ja mitunter ſehr derb bekannte. Er erſcheint in dieſen Verhören unverkennbar als ein Anhänger Luthers, wenn er ſich auch mit Abſicht nicht auf deſſen Bücher — die in Köln verboten waren, — ſondern ſtets auf die heilige Schrift ſelbſt beruft.

Da hier für eine ausführliche Mitteilung der verſchiedenen Verhöre, welche Adolf in den 18 Monaten zu beſtehen hatte, nicht der Ort iſt, ſo heben wir nur einige Fragen und Antworten hervor, die ſchon zur Genüge

*) Wie ſich Klopris beim Verhör verhalten, iſt unbekannt. Einige meinen, er habe widerrufen, andere glauben, er ſei entflohen. So viel iſt gewiß, daß er ſpäter frei wurde, ſich aber leider zu den Münſter'ſchen Wiedertäufern ſchlug und ungeachtet der ſchrecklichen Greuel dieſer Sekte Wiedertäufer blieb, bis er mit noch einem andern Genoſſen ſein Leben auf dem Scheiterhaufen endigte.

erkennen lassen, wie es dabei herging und welches Geistes Kind der Gefangene war.*)

Aus dem ersten Verhöre, bei welchem nur weltliche Richter zugegen waren:

Richter. Wir sind hier, um von Euch zu erfahren, warum Ihr von Eurer Lehrerstelle in Wesel weggekommen seid?

Adolf. Ich war Hilfslehrer des Rektors, und dieser gab mir den Abschied.

---

*) Manchem Leser wird ohne Zweifel eine Bemerkung über die Quelle der Lebensgeschichte Clarenbachs willkommen sein.

In diesem Jahrhundert war es zuerst der treffliche Gymnasiallehrer Johann Arnold Kanne in Nürnberg, welcher das deutsche evangelische Volk wieder auf den niederrheinischen Zeugen der Wahrheit aufmerksam machte in seiner Schrift: „Beiträge zur Geschichte der Finsternis in der Reformationszeit oder: Ph. Camerarius (des jüngern) Schicksale in Italien nach dessen eigener Handschrift, und Ad. Clarenbachs Märtyrertum nach einer selten gewordenen Druckschrift." Frankfurt a. M. 1822, Herrmann'sche Buchhandlung. Da wurde auch in der engern Heimat Clarenbachs die Erinnerung und die Dankbarkeit wieder wach. Als das erwähnte Denkmal errichtet wurde im Gedächtnisjahr 1829, erschien die Schrift: „Adolf Clarenbachs und Peter Fleisteden's Märtyrertum." Schwelm, bei M. Scherz. (Von dem Pfarrer E. Rauschenbusch.) Kanne hat seine Lebensbeschreibung Clarenbachs nach der oben genannten Hauptquelle „Wahrhaftige Historien ꝛc.", die 1560 schon in 2. Auflage erschienen war, mit gewissenhaftem Fleiße bearbeitet. Auch Rauschenbusch, der, wie er selbst sagt, das Kanne'sche Buch viel gebraucht hat, kannte die Hauptquelle. Er bemerkt im Vorwort, das Hauptwerk sei durch sonderbare Schickung lange verloren gewesen. „Jetzt (1829) werden noch drei Exemplare da sein. Eins hatte der Dichter Goethe; eins Professor Kraft in Erlangen; eins ist vielleicht in Jena. Eine Abschrift ist in meinen Händen. Ebenso unbekannt ist „Ludwig Rabus Historien der Gottes-zeugen 1554" geworden. Es ist fast ein Abdruck der „Wahrhaftigen Historien"; nur die Vorrede fehlt."

Bemerkenswert ist auch noch folgende Stelle in dem Vorwort bei Kanne. „Wir dürfen also" — heißt es dort nach einer Untersuchung über die Quellen von Clarenbachs Lebensgeschichte — „annehmen, daß der ungenannte Verfasser (der Wahrhaftigen Historien) Adolfs Prozeß in Handschrift vor sich hatte, und als solche existierte diese Geschichte ja auch noch lange, nachdem sie gedruckt erschienen war. Denn noch der Holsteinische Generalsuperintendent Mühlius besaß sie (nach seiner eigenen Aussage in den dissertationibus historico-theologicis p. 396 zufolge) im Manuskripte, und es ist höchst wahrscheinlich, daß eine solche Abschrift gleich anfangs und zwar deswegen nach Holstein gekommen sein mag, weil Clarenbach hier bekannt gewesen, indem er als diaconus nach Meldorp berufen worden sein soll. (Während seines Aufenthaltes in Osnabrück; er nahm jedoch den Ruf nicht an, weil er dem Schulamt treu bleiben wollte.) Mühlius besaß auch noch Clarenbachs Bildnis" — (das am Niederrhein unbekannt ist) — „und ließ es, da er 1723 eine Rede über ihn hielt, öffentlich zur Schau stellen." —

Richter. Aber wie iſt das zugegangen? Sagt uns die Wahrheit, denn es wird doch an den Tag kommen.

Clarenbach erzählte nun, daß er bei der geiſtlichen Behörde in Köln wegen Ketzerei verklagt worden ſei; darauf habe der Herzog auf ſeine Amtsentſetzung gedrungen; der Stadtrat zu Weſel habe ihn ausweiſen müſſen, aber ihm freies Geleit gegeben.

Der Richter meinte jedoch, der Amtsentſetzung müſſe wohl noch etwas anderes zu Grunde liegen.

Adolf. Ich weiß nicht, daß ich anders gehandelt habe, als einem frommen Chriſten geziemt. Beſchuldigt man mich des Gegenteils, ſo bringe man den Ankläger, daß er Fuß bei Fuß ſtelle und Mund bei Mund.

Richter. Das iſt in dieſem Falle unnötig, weil Ihr mit der neuen Lehre im Gerücht ſeid. Darum fragen Euch die Herren hier, ob Ihr es mit der neuen Schriftauslegung haltet, oder mit den Konzilien und der alten Auslegung.

Adolf. Mit keiner, — ſondern mit Chriſto, von dem ich den Namen habe. Wo die Konzilien und die Lutheraner mit Chriſto ſind, da bin ich mit ihnen, ſonſt nicht.

Richter. Aber hier ſind einmal zwei Parteien; mit einer müßt Ihr's doch halten. Sagt uns mit welcher?

Adolf. Einem Chriſten gebührt nicht, ſich zu Sekten zu halten, noch ſich eines Menſchen zu rühmen (1. Kor. 1, 21—23), ſondern er ſoll ſich halten an das gewiſſe Wort der Lehre Chriſti.

Richter. Da Ihr uns keinen andern Beſcheid geben könnt, ſo werdet Ihr andere Leute (Geiſtliche) zu ſehen bekommen, die Euch wahrlich anders vernehmen werden. Doch wollen wir Euch ſo viel als möglich helfen, daß Ihr dieſes Gefängniſſes entlaſſen werdet.

Adolf. Darum bitte ich um Gottes willen, ehrſame und gnädige Herren.

Beim zweiten Verhöre kamen außer den vorigen Richtern noch der Ketzermeiſter Johann von Venradt und andere Geiſtliche, um genauer nach ſeinem Glauben zu fragen. Es mußte für Clarenbach nicht wenig ſchmerzlich, ja peinlich ſein, daß unter den hinzugekommenen geiſtlichen Inquiſitoren auch zwei ſeiner ehemaligen Lehrer ſich befanden, die Magiſter Johann von Venradt und Adolf von Tongern. Das Gericht beſtand jetzt aus zehn Perſonen. Adolf begehrte, von dem Rate der Stadt Köln, der an des Kaiſers Statt hier das weltliche Gericht übe, gerichtet zu werden und nicht von Geiſtlichen.

Der Kanzler ſagte: Gut, auf den Kaiſer haſt du dich berufen, zum Kaiſer ſollſt du kommen; aber erſt muß es einen andern Weg gehen; welchen, das werden die würdigen geiſtlichen Herren ſchon wiſſen.

Adolf. Der römiſche Richter hat doch einſt den Apoſtel Paulus aus den Händen der blutgierigen Juden, der Hohenprieſter und Phariſäer, erlöſt und ihm dieſelben bloß als Verkläger gegenübergeſtellt (Apg. Kap. 22. 23. 24 und 25).

Ketzermeiſter Johann von Venradt. Wie St. Paulus ſchreibt, ſo darf es hier nicht zugehen. Deine Sache iſt eine geiſtliche.

Adolf. St. Paulus Sache iſt doch auch eine geiſtliche geweſen.

Darauf ſchwiegen die Herren ſtill.

Endlich ſagte der Kanzler zu dem geiſtlichen Ketzermeiſter: Es iſt das Verlangen der Herren vom Rat der Stadt, daß ihr dieſen Mann nach eurer Weiſe verhören wollt.

Ketzermeiſter. Adolf, wir wollen nicht mit Euch disputieren, ſondern nur nach Eurem Glauben fragen.

Adolf. Ich bekenne mich zu den drei Artikeln unſeres allgemeinen chriſtlichen Glaubens.

Ketzermeiſter. Das glauben die Juden auch.

Adolf. Die Juden glauben nicht an Jeſum Chriſtum und den heiligen Geiſt.

Da ſagte Johann von Venradt: Er hat den Teufel in ſich! und Adolf erwiderte: Herr, Ihr ſollt mich nicht richten: der Herr Chriſtus wird mein Richter ſein.

Der Kanzler ſuchte dem Geſpräch eine andere Wendung zu geben und fragte, ob der Papſt das Haupt der Kirche ſei?

Adolf. Als ich noch ſtudierte, hat mein Lehrer Johann von Venradt einſt geſagt, wenn man wegen des Glaubens gefragt würde, ſolle man nicht viel disputieren, ſondern wie ein Sterbender auf die Frage: Was glaubſt du? antworten: „Was die Kirche glaubt.“ — Ich bekenne mich zu dem Glauben der Kirche, die aber nichts anderes glaubt, als das apoſtoliſche Glaubensbekenntnis, und ſo glaube ich auch nichts anderes.

Der Kanzler wollte die Antwort nicht gelten laſſen, ſondern fragte wieder: ob der Papſt das Haupt der Kirche ſei?

Adolf. Ich habe darauf eben nicht ſtudiert, und kann nicht ſogleich darauf antworten, da mir keine Bücher zur Hand ſind.

Die Frage wurde aber wiederholt.

Adolf. Chriſtus iſt das Haupt der heiligen Kirche. Wäre es der Papſt auch, ſo wäre ja die Kirche ein Ungeheuer mit zwei Köpfen.

Der Ketzermeiſter, Johann von Venradt. Hilf Gott, was ſagt

Ihr? Ich möchte ſo etwas nicht für dieſe Kammer voll Gulden geſagt haben.

Darauf ging das Verhör über auf die Autorität der geiſtlichen und der weltlichen Obrigkeit u. ſ. w. Seine Erklärungen hierüber ſchloß Clarenbach mit den Worten:

Ich handle hier, wie Chriſtus befohlen hat. Damit bin ich mit ihm und er mit mir.

Einer der Richter. Dürft Ihr ſagen, daß Chriſtus in Euch ſei?

Adolf. Das darf ich, denn davon habe ich den Namen „Chriſt"; wer aber Chriſti Geiſt nicht hat, der iſt nicht ſein.

Im dritten Verhöre — es war am Dienstag vor Himmelfahrt — kam der Kanzler nach mancherlei Reden und Gegenreden wieder auf den Satz zurück: man wolle nicht mit ihm disputieren, ſondern bloß nach ſeinem Glauben fragen.

Adolf ſagte wieder ſchlichtweg ſein Bekenntnis her: „Ich glaube an Gott den Vater, allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erde; und an Jeſum Chriſtum" u. ſ. w. Im dritten Artikel ſagte er ſtatt: „Ich glaube an eine heilige katholiſche chriſtliche Kirche" — „ich glaube an eine allgemeine chriſtliche Verſammlung." —

Kanzler. Seht, da haben wir ihn. Soll man nicht ſagen: „Kirche?"

Adolf. Lieber Herr, ruft nicht ſo laut, ehe Ihr gewonnen habt. Kirche (ecclesia) heißt auf deutſch: Verſammlung (Gemeinde); und katholiſch heißt: allgemein.

Ketzermeiſter. Wir werden Euch andere Glaubensartikel vorlegen.

Adolf. Ich bleibe bei den alten, die ich von meiner Mutter gelernt habe; durch dieſen Glauben will ich ſelig werden.

Im Verfolg des Verhörs berief ſich Clarenbach einmal wieder auf das Beiſpiel des Apoſtels Paulus. Da ſagte der Kanzler: Der hatte auch einen andern Geiſt.

Adolf. Es iſt nur ein heiliger Geiſt, den hatte Paulus und auch wir Chriſten, wenn wir auch nicht ſo vollkommen ſind wie Paulus.

Man fragte ihn: Ob er ſich denn rühmen könne, ein Chriſt zu ſein; ſie dürften es nicht.

Adolf. So habe ich es alſo mit Unchriſten und nicht mit Chriſten zu thun. Ich bin mir nicht bewußt, anders als ein Chriſt geredet zu haben. Wo nicht, ſo beweiſet es mir.

Jetzt rief ihn Johann von Venradt allein und ſtellte ihm mit bewegten und eindringlichen Worten vor, daß er ſein Lehrer geweſen ſei und

immer ſeine Seligkeit geſucht habe; er möge ſich doch ſagen laſſen. Clarenbach aber blieb ſtandhaft bei ſeiner Überzeugung. Sein Schlußwort war: „Iſt Gott für uns, wer mag wider uns ſein.“

Nun verfloſſen wieder zehn Wochen, während welcher Zeit er noch häufig von einzelnen Mitgliedern des Gerichts befragt wurde, bis das vierte und ſummariſche Verhör ſtattfand.

In dieſer Sitzung (am 27. Juni 1528, nachmittags 4 Uhr) legte man ihm eine Reihe (40) beſtimmter Fragen vor, die er beantworten ſollte. Er war dazu bereit, erbat ſich aber die Fragen ſchriftlich und verlangte Zeit zum Nachdenken. Da man ihm dies nicht gewähren wollte, ſo willigte er ein, ſofort zu antworten, beklagte ſich aber über die Verletzung ſeiner Rechte.

Wir wollen auch aus dieſen Fragen einige herausheben.

Frage. Kennet Ihr einen, der Martinus Luther heißt?

Adolf. Von Angeſicht nicht, ich habe aber viel von ihm gehört.

Frage. Habt Ihr Umgang mit ihm gehabt?

Adolf. Kann ich nicht, da ich ihn nicht kenne.

Frage. Habt Ihr je gewünſcht, daß Luthers Bücher verbreitet und verteidigt würden?

Adolf. Ja, inſofern ſie mit dem Evangelio Chriſti ſtimmen, weiter nicht.

Frage. Habt Ihr Luther für einen Heiligen geachtet, den man als ſolchen erheben ſoll?

Adolf. Ich bin nicht zum Richter über ihn geſetzt. Chriſtus wird uns und ihn richten.

Frage. Glaubt Ihr, daß jede allgemeine Kirchen-Synode, auch die zu Koſtnitz, die allgemeine Kirche vorſtelle?

Adolf. Ja, inſofern ſolche Synoden nicht gehalten ſind gegen Gottes Wort.

Ein Richter warf hier dazwiſchen: Ihr ſollt mit ja und nein antworten; worauf Clarenbach erwiderte: Das hat Chriſtus den Phariſäern auch nicht immer gethan.

Frage. Glaubt Ihr, daß Luther durch den heiligen Stuhl mit Recht verdammet ſei, und daß jeder Chriſt ihn für verdammet halten müſſe?

Adolf. Daß er verurteilt iſt, weiß ich; ob nach den Rechten — kann ich nicht ſagen. Iſt er nach der Schrift verdammet, ſo iſt's recht, ſonſt nicht.

Frage. Beſaßet oder beſitzt Ihr Traktate von Luther oder von ſeinen Schülern?

Adolf. Ja, um das Gute herauszuziehen und das Böſe zu laſſen; nach St. Pauli Spruch: Prüfet alles und das Gute behaltet.

Frage. Habt Ihr Schriften nach Luthers Lehre geschrieben und verbreitet?

Adolf. Ich habe Briefe geschrieben nach der Lehre Christi. Diese Lehre halte ich allein für gut. Wo Luther sie hat, halte ich's mit ihm, nicht um seinet-, sondern um der Lehre selbst willen.

Frage. Kennt Ihr Personen, die Luthers Schriften haben?

Adolf. Wohl tausend, die ich aber nicht alle aufzählen kann.

Frage. Ist beim heiligen Abendmahl nach der Konsekration des Priesters unter dem Elemente des Brots und Weins nicht materiell Brot und Wein, sondern derselbe Christus allenthalben, der am Kreuz gelitten hat?

Adolf. Ich glaube, es ist im heiligen Abendmahl der wahrhaftige Leib und das wahrhaftige Blut Christi, nach seinem eigenen Ausspruch: „Das ist mein Leib." Ob aber nun Brot und Wein noch bleiben, weiß ich nicht. Der Herr hat mir auch nicht befohlen, danach zu forschen. Ich nehme an, was die heilige Schrift gründlich darüber sagt, und weiteres nicht.

Frage. Ist nach der Konsekration das Fleisch und Blut Christi unter der Gestalt des Brotes allein, und ohne die Gestalt des Weines?

Adolf. Das sind hohe Fragen, von denen ich nichts verstehe. Ich halte mich an den bloßen Worten Christi. Man sagt im Sprichwort: Ein Narr kann mehr fragen, als zehn Weise beantworten können.

Hört, er heißt uns Narren! — rief einer der Geistlichen; worauf Clarenbach erwiderte: Wie sollte ich armer Narr auf so viele Fragen so vieler Weisen, und so ganz ohne Vorbedacht, antworten können?

Frage. Muß die herkömmliche Gewohnheit, den Laien bloß das Brot zu reichen, bleiben? und sind die als Ketzer zu behandeln, welche darin ändern wollen?

Adolf. Sofern es nicht wider das Wort Gottes ist.

Frage. Kann man bloß einem Priester beichten oder auch einem Laien?

Adolf. Die Beichte ist gut und trefflich dem beängstigten Gewissen. Wo man keinen bequemen Priester hat, mag die Beichte auch bei dem Nächsten geschehen.

Frage. Kann der Priester dem beichtenden und reuigen Sünder die Sünde vergeben und Pönitenz auflegen?

Adolf. Sofern es mit und durch Gottes Wort geschieht, und nichts Weiteres.

Frage. Kann der Beichtende und Reuige durch die aufgelegte Pönitenz für seine Sünden genug thun?

Adolf. Erſtlich, die wahre Auflegung der Pönitenz iſt: „Gehe hin und ſündige hinfort nicht mehr!“ (Ein weltlicher Ratsherr warf hier ein: Das wäre der rechte Weg; wer ihn nur wandeln könnte!) Zweitens glaube ich, daß keine Genugthuung für die Sünde iſt, als allein in dem Tode Jeſu Chriſti, — ſo nach der Schrift.

Frage. Dürfen Laien, Männer und Frauen, das Wort Gottes predigen?

Adolf. Das ſollen die verordneten Geiſtlichen thun. Die Laien, wenn ſie das Wort Gottes gehört haben, ſollen danach handeln, ſich damit untereinander vermahnen und unterweiſen, wie St. Paulus ſpricht.

(Johann von Venradt bemerkte dazwiſchen: Luther und Paulus, das ſind eure Patrone.)

Frage. Soll jeder Prieſter, auch wenn er nicht geſandt iſt, frei predigen, wo, wann und wem er will?

Adolf. Vornehmlich ſollen die predigen, welche geſandt ſind, den andern ſoll man's nicht wehren (1. Kor. 14).

Frage. Hat der Menſch freien Willen, daß er mit Gott frei gute Werke thun kann?

Adolf. Sinne und Gedanken des Menſchen ſind allezeit böſe. 1. Moſ. Kap. 6 und 8. Folglich hat der Menſch zum Guten keinen freien Willen, ſondern Gott wirket Wollen und Vollbringen. Phil. 2. Der Ausdruck „freier Wille“ iſt auch nicht in der Schrift.

Frage. Sind gute Werke verdienſtlich und zur Seligkeit nötig?

Adolf. Zur Seligkeit iſt uns Chriſtus allein genug, ſo wir das anders feſt glauben. Unſere Werke ſind Zeichen, Zeugnis, Pfand dieſes Glaubens, nach der Schrift. Doch je mehr man Gutes thut, deſto mehr zieht man den Herrn Chriſtum an.

Eine ziemliche Zahl anderer Fragen müſſen wir leider hier übergehen. Am Schluß des Verhörs verlangte Clarenbach, daß der Protokollführer ſchreibe, man habe ihn gezwungen, ſofort auf dieſe Fragen zu antworten, ohne ihm Bedenkzeit zu geben. Da nun ein Menſch irren könne, ſo bäte er, ihn aus der heiligen Schrift zu widerlegen. Dabei möge man die Bibel vorlegen, damit jede Stelle in ihrem Zuſammenhange erkannt werde.

Jetzt ward der Tiſch gedeckt, guter Ratswein und Speiſen aufgetragen. Adolf mußte hinten ſtehen. Endlich brachte ihm Adolf von Tongern einen Becher und ſagte: Adolf, ich bring's Euch zu, Ihr ſeid mein Schüler geweſen; ich hoffe, Ihr werdet Euch noch beſinnen und umkehren.

Adolf antwortete: Meine Antwort ſteht im Protokoll geſchrieben, und mit Gottes Gnade bleibe ich bei allem, was ich geſagt habe.

Man ſchenkte ihm dann noch mehr ein, und er trank. Beim Hinausgehen redeten ihn mehrere Mitglieder des Gerichts nacheinander an und wollten ihn weich machen.

Ein Geiſtlicher ſagte: Was Ihr behauptet habt, wollte ich aus der Schrift noch ſtärker beweiſen, als Ihr gethan, und hernach wollte ich aus derſelben Schrift das Gegenteil darthun.

Adolf. Ja, nichts iſt ſo trügeriſch, das man nicht mit ſchönen Worten ſo ſtellen könnte, daß es nach etwas ausſieht. Mit Chriſto aber iſt's nicht ſo.

Ein anderer ſagte: Ich bin auch Schulmeiſter geweſen und weiß, die Schulmeiſter wollen immer mehr wiſſen, als andere Leute. Doch ich habe von dieſer Religionsſtreitſache nicht ſo viel geleſen, daß ich recht urteilen könnte; wir haben mit unſern Amtsſachen ſo viel zu ſchaffen, daß wir uns nach dergleichen nicht viel umſehen können. Darum bedenkt Euch ſelbſt; ich bin Euch nie entgegen geweſen. — Adolf bat, wenn er ihn befreien könnte, ſo möge er's thun.

Nachdem Clarenbach noch ſechs Wochen geſeſſen hatte, legte man ihm 23 Artikel aus dem Protokoll vor, die er als Ketzereien widerrufen ſollte. Nun ließ man ihn 28 Wochen ſitzen, vielleicht, um ihn weich zu machen. Als aber Adolf ſtandhaft blieb, wurde am 4. März 1529 in öffentlicher Sitzung das Urteil geſprochen, deſſen Schluß ſo lautete: „So ſcheiden wir denn dieſen Adolf Clarenbach als ein räudiges Schaf und ſtinkend faules Glied der Kirche ab, und übergeben ihn der weltlichen Obrigkeit, jedoch mit der Bitte, daß ſie ihm an Leib, Leben und Blut nichts zufüge." (Die Bitte wurde bekanntlich allen Urteilen dieſer Gerichte angehängt; wie ſie gemeint war und erfüllt wurde, iſt auch bekannt genug.)

Von dieſer Zeit an war Clarenbach in einem Gefängnis, wo Geiſtliche und Weltliche ihn beſuchen konnten. Es kamen ihrer auch viele, um zu verſuchen, ob ſie ihn in Liebe herumbringen möchten. Am beweglichſten redete der Pfarrer aus ſeiner Heimat Lennep. „Adolf," ſagte er, „ich habe noch einen alten Gulden; den kriegt der erſte Bote, der die Nachricht bringt, daß ſich Adolf bekehrt hat. So thut's doch, mein lieber Adolf; thut's doch, ich bitte Euch um Gottes und Chriſti willen." Dies ſagte er mit ſo rührender Stimme und Gebärde, daß Adolf hätte erweicht werden müſſen, wenn Gott ihn nicht feſtgemacht hätte in ſeinem Herzen. Stumm und ſchweigend ſaß er da bei allem, was man ihm Liebes ſagte. Warum antworteſt du nicht? fragten endlich die andern Anweſenden. „Freunde," ſprach er, „ich kann keine andern Glaubensartikel machen, als ich von meiner Mutter gelernt habe." Der Pfarrer erwiderte: „Adolf, Ihr wollt ſie genommen haben, wie Ihr's verſteht, die Ketzer-

meiſter verſtehen ſie anders; ſie können Euch doch nicht folgen, Ihr müßt Ihnen folgen.“ Adolf ſagte wieder: „Um Gottes Barmherzigkeit willen unterrichtet mich doch; ich will mich ja gern von einem Kinde unterweiſen laſſen.“ — Wir können nichts ausrichten, es iſt alles an ihm verloren, ſagte der Pfarrer; und nun fingen ſie an, ihm Angſt zu machen. Adolfen liefen die Thränen die Wangen hinunter; er ſeufzte: Gott erbarme ſich meiner! Es entſtand ein Stillſchweigen. Endlich ſagte einer: Wäre die alte Weiſe unſerer Väter nicht die rechte, ſo hätte Gott wohl einmal einen Toten auferweckt, der uns das geſagt hätte. Fürwahr, ein ſtarker Beweis, verſetzte ein dritter, und ein vierter rief: Ja, ein ſtarker Beweis, was ſagt Ihr dazu, Adolf?

Adolf. Wen Chriſtus lehrt, der kann nicht irren, und mich hat er gelehrt. Wer an ihn glaubt, hat das ewige Leben, und ein ſolcher glaubt gut und kann nicht irren.

Da kam der Pfarrer wieder gelinde: Lieber Adolf, Ihr ſeid ein junger Mann, wollet doch Euren jungen Leib nicht dem Tode hingeben; es wäre ſchade um Euren Verſtand. Rettet Euch doch, ich bitte Euch um Gottes und Chriſti willen.

Aber gute Worte und Schreckworte halfen nichts. Nun, wenn Ihr nicht anders wollt, Adolf, ſprach endlich der Pfarrer, ſo ſehet zu; es wird Euch Leib und Leben koſten. Ja, ja, fiel ein anderer ein, ich fürchte, Adolf, es koſtet Euch den Hals.

„Der iſt hier,“ antwortete Adolf und ſtreckte den Hals hervor; „haben ſie dieſen auch, ſo haben ſie ihren Willen doch nicht; ich aber werde das ewige Leben haben, und zuletzt ſollen ſie wohl erfahren, was ſie gethan.“

Beim Abſchied gab Adolf ihnen allen die Hand, ſegnete ſie und befahl ſich Gott.

Es wurde dem Kölner Stadtrat ſchwer, den Gefangenen zum Tode zu verdammen. Als aber eine bisher unbekannte Seuche in der Stadt ausbrach und nun auf den Kanzeln gepredigt ward, dieſe Krankheit komme daher, weil man die Ketzerei ſchone, ſo wurde endlich der Tod beſchloſſen über Adolf und noch einen andern Glaubenszeugen, Peter Flyſtädt aus dem Jülich'ſchen, der ebenfalls wegen lutheriſcher Ketzerei verurteilt war und ſeitdem mit Clarenbach in demſelben Gefängnis geſeſſen hatte.

Der Tag der Hinrichtung, es war der 28. September 1529, brach an. Adolf und Peter wurden aus dem Gefängnis geholt; man band ihnen die Hände und führte ſie zum Richtplatz außerhalb der Stadt. Eine unzählbare Menſchenmenge begleitete den Zug. Unterwegs kam manches vor, was auf die damalige Stimmung des Volks ein Licht wirft

und den Beweis liefert, daß noch viele im ſtillen geſinnt waren, wie die beiden Märtyrer, aber nicht den Mut hatten, mit ihrem Bekenntniſſe herauszutreten. Der letzteren Beiſpiele wollen wir einige anmerken.

Als ſie den Gang antraten, brach Adolf in ein lautes Gottloben aus und betete: „Lob, Ehre und Dank ſei dir, Vater, daß du uns dieſen Tag haſt erſcheinen laſſen, nach dem uns ſo ſehr verlanget hat! O Herr, ſiehe herab, denn die Zeit iſt nahe!“ — Da trat ein Handwerksmann an ihn heran und redete ihm mit tröſtlichen Worten zu. „Ich bin in Chriſto getröſtet,“ erwiderte Adolf, „ich ſterbe des Chriſten Tod, und es geſchieht der Wille des Herrn; ihm erging es ſo, wie ſollte es uns nicht ſo gehen? Er ging voran, und wir müſſen nachfolgen, wenn wir ſeine Brüder ſein wollen.“ — Als ſie eine Strecke weiter gezogen waren, ſprach ihn ein Oberrheinländer an: „Sei getröſtet, Adolf.“ Davon ward er ſehr erfreut; er lächelte und hätte dem lieben Unbekannten und doch Bekannten gern die Hand gegeben, aber ſie war zu eng gebunden. Lange noch ging dieſer Mann neben ihm her.

An der Wachtpforte wurde Adolf eines Bekannten anſichtig und begrüßte ihn: „Sei du gegrüßet, Bruder, und den andern Brüdern ſage gute Nacht. Ermahne ſie, daß ſie nicht ablaſſen von Chriſto und ſeinem Worte aus Furcht vor dem Tode. Denn es muß geſchehen, daß alle, die gottſelig leben wollen, Verfolgung leiden. Darum will ich Chriſto nachfolgen und euch vorangehen.“ — „O Köln, Köln,“ fuhr er dann fort, „wie verfolgeſt du das Wort Gottes! Es iſt eine Wolke in der Luft, die wird noch einmal herabfließen!“ — Alles Volk verwunderte ſich der Freiheit und Feſtigkeit, mit der er redete. Der Pfaffen etliche aber ſagten: er hat gut gezecht, die Zunge iſt ihm gelöſt.

Mittlerweile war der Zug bis zu der ſogenannten Hacht gekommen. Dort mußten nach dem Gebrauch die Miſſethäter ſo lange warten, bis die Sterbeglocke geläutet wurde. Als dieſe ertönte, kam der Scharfrichter auf die beiden Gefangenen zu und ſagte: „Die Zeit iſt hin, meine lieben Brüder, es muß ſein!“

Adolf. Wenn Ihr wollt, — wir ſind ſchon bereit.

Scharfrichter. So bitte ich euch denn, daß ihr mir verzeihen wollet den Tod, den ich euch anthun muß.

Adolf und Peter. Von Herzen thun wir das, thut, was Euch befohlen iſt.

Da trat auch ein Verwandter Adolfs, Aleff von Gynt, der ihn in den letzten Tagen oft beſucht hatte, nochmals zu ihm heran, nahm ihn bei der Hand und ſagte:

Lieber Vetter, ich bitte Euch um Gottes willen, beſinnt Euch noch; denkt, was Ihr Euren Freunden ſchuldig ſeid.

Adolf. „Wer Vater oder Mutter mehr lieb hat, als mich, der iſt mein nicht wert," ſpricht der Herr.

Aleff. Nun, wenn's nicht anders iſt, ſo muß es Gott geklagt ſein.

Adolf (zu Peter). Bruder, halte dich feſt an Gottes Wort!

Peter. Wir ſind ſtark in dem Herrn.

Auf dem weiteren Wege kamen ſie an dem Hauſe Johann von Benradts, jenes ehemaligen Lehrers und Richters von Clarenbach, vorüber. Der Ketzermeiſter hatte ſich ins Fenſter gelegt und gab ihm den chriſtlichen Abſchied: „Gehet nun, daß Euch St. Antonius verbrenne!" — Hier erblickte Adolf auch wieder einen Bekannten, Namens Schwejus; zu dem ſagte er: „Jetzt, Lieber, wirſt du bald ein Schauſpiel ſehen, desgleichen du nie geſehen haſt." — „Ja, lebe wohl," ſprach Schwejus, „und behalte Gott in deinem Herzen!"

Dann ſprach Adolf zu Peter: „Bruder, laß uns beten, daß wir nicht in Verſuchung fallen!" Nun betete er das Gebet des Herrn und den Glauben: „Ich glaube an Gott Vater u. ſ. w." Darauf fragte er Petern: „Bruder, glaubſt du das alles?" — „Ja," antwortete Peter, „ich glaub's, und es iſt alſo." Dann wandte ſich Adolf an das Volk und ſprach laut: „Alſo müſſen wir dem neuen Adam, Chriſto, im Glauben nachfolgen, ſoll er anders zu uns kommen. Je mehr Druck und Verfolgung, deſto größeres Wachstum des neuen Menſchen und Tod des alten, des Fleiſches, der Sünde, des Teufels, der Welt. Dieſe verſpottet uns jetzt und läßt uns troſtlos, aber wir ſetzen gegen ſie den einigen Chriſtum, unſern Tröſter, Vertreter und einigen Mittler, der uns wohl vertreten wird vor ſeinem himmliſchen Vater. Ärgert euch nicht an unſerm Tode; denn Chriſtus mußte auch leiden und durchs Leiden in ſein Reich eingehen. Durch dieſen Chriſtum ermahne ich euch, liebe Brüder, daß ihr ohne Aufruhr liebreich, brüderlich und chriſtlich untereinander leben wollet und aller Obrigkeit gehorchen. Unſer Herr wird alles zum Beſten kehren und euch ſeine Gnade und ſein göttliches Wort geben."

Als nun Adolf über Müdigkeit klagte, fing Peter an zum Volke weiter zu reden.

An der neuen Ehrenpforte angekommen, wo Adolf früher einmal im Gefängnis geſeſſen, ſagte er der Burgwärterin gute Nacht und bat ſie um etwas zu trinken, denn es dürſtete ihn ſehr. Als ſie das aber verweigerte, rief er ihr zu: „Ade, Gott ſegne Euch!" Sie nickte mit dem Kopfe und machte viele Kreuze vor dem halsſtarrigen Ketzer.

Als ſie der Richtſtätte ſo nahe gekommen waren, daß man die früher Hingerichteten konnte hängen und auf dem Rade liegen ſehen, ſagte Adolf zu Peter: „Siehe da, Bruder, die haben um Goldes und Gutes willen als Diebe oder als Mörder ſo gelitten; wie ſollten wir denn nicht um Chriſti willen leiden? Das Fleiſch iſt ſchwach, aber der Geiſt iſt ſtärker.“

Auf dem Richtplatze ließ der Führer des Zuges von dem Volke einen großen Kreis ſchließen. Da die beiden Märtyrer aber fortfuhren zu reden, ſo drängten die Leute immer dichter heran, ſo daß die Gerichtsdiener nicht gut wehren konnten. Der Gewaltrichter Kirſtgenborn ſprengte mit dem Pferde heran und ſchrie: „Zurück, zurück, was habt ihr hier zu ſchaffen? Wollt ihr predigen hören, ſo gehet in den Dom!“ — Einer aus dem Haufen rief: Man möchte hier wohl ſo gut predigen hören, wie in der Domkirche.

Infolge des vielen Redens dürſtete es Adolf ſehr, und er beklagte ſich, daß man ſo unbarmherzig ſei und ihm nicht einmal zu trinken geben wolle, da man doch ſonſt den Übelthätern ſo viel Trank reiche, als ſie begehrten. Dies bewog den Scharfrichter, die Flaſche zu holen und ihn trinken zu laſſen. Dadurch erquickt und geſtärkt, fing Adolf von neuem an zu dem Volke zu reden.

„Lieben Brüder, wir müſſen ſterben, wie ihr vor Augen ſehet, und von euch ſcheiden. Wenn aber der Richter kommen wird, der uns alle zur Rechten und Linken fordert, dann werden wir uns alle wiederſehen. Damit wir dann zu denen kommen, die zur Rechten ſtehen, ſo wollen wir dieſen Tod, will's Gott der Herr, geduldiglich und willig lich leiden. Dort wird ſich's dann ausweiſen, was ein jeglicher geglaubt hat, und was wir glauben. Ob wir recht oder unrecht haben, wird dann an den hellen Tag kommen. Darum ſehe ein jeder wohl zu, was er zu thun hat, und halte ſich an Gott und ſein Wort allein, und die das thun, mit denen werden wir uns in dem Herrn alle wiederſehen und wiederfinden.“

Hierauf fleheten beide den Herrn um Vergebung ihrer Sünden an. Dann ſprach Peter zu Adolf: „Nun verzeihe mir auch alles, was ich dir gethan haben möchte in der Zeit, da wir bei einander waren.“ Adolf: „Ja, gern thue ich das, und vergieb du auch mir, wenn ich dich etwa erzürnt hätte.“

Dann küßten ſie ſich zur Letzte und ſchieden freundlich voneinander.

Jetzt nahm der Scharfrichter Petern, zog ihn bis aufs Hemd aus und band ihm die Hände feſt aneinander. Wie er nun entkleidet da ſtand, trat Adolf noch einmal zu ihm und ſtärkte ihn: „Bruder, ſei ſtark in

dem Herrn, und vertrau auf Ihn; denn heute kommen wir zu unſerm Bruder Chriſto und werden mit ihm leben in Ewigkeit. Darum ſei ſtandhaft im Glauben und laß dich vor dem Feuer nicht erſchrecken. Auch ich will auf den Herrn vertrauen, und ſein Wort ſoll mein Siegel ſein." Peter antwortete: „Ich will ſterben als ein Chriſt und wie wir Chriſto, unſerm Bruder, verſprochen haben, um ſeines guten Namens willen zu ſterben."

Wie es gebräuchlich war, hatte man den beiden Verurteilten zwei Mönche beigegeben, die ſie zum Tode vorbereiten ſollten. Der eine, ein Auguſtiner, war bisher ſtill nebenher gegangen; der andere aber, der früher Jude geweſen, hatte ſie unterwegs immer im Reden unterbrochen, um mit ihnen von päpſtlichen Dingen zu reden und ihnen das Kreuz zum Anſehen vorzuhalten. Jetzt ſollte Peter in die Holzhütte geführt werden; als er aber noch etwas ſagen wollte, ſtieß ihn der Scharfrichterknecht mit Gewalt hinein, und der Mönch, welcher ehemals Jude geweſen, ſagte: „Wer hat dir befohlen zu predigen?" — „Wer hat es dir befohlen?" fragte Peter. „Ich bin dazu verordnet," antwortete jener und ſpie vor ihm aus. Nun ſtellte der Henker ihn an den Pfoſten in der Holzhütte, ſchlang ihm die Kette um den Hals und ſchlug dieſe an; er hatte ſie aber ſo feſt angezogen, daß Peter ſchon erſtickt war, ehe Adolf zu ihm kam. Unterdeſſen beſchäftigte ſich der eifrige Mönch mit Adolf. „Weißt du nicht," ſagte er, „daß viele gelehrte Leute und Doktoren zu Köln ſind, die ſich wohl auf die heilige Schrift verſtehen, und achteſt du dich weiſer, als ſie alle?" — Adolf: „Das ſage ich nicht, daß es nicht viele Gelehrte in Köln giebt, ſondern das ſage ich: daß ſie das Evangelium Jeſu Chriſti verfolgen, beſonders die Theologen, die doch am meiſten mit der Schrift umgehen und ſich dünken, ſie verſtehen ſie." — Auf dieſe Worte brach der Mönch über die Maßen in Scheltreden aus. Der Auguſtinermönch aber, der bisher geſchwiegen hatte, redete ihn jetzt ſanft an: „Adolf, noch habe ich Euch nicht zugeredet; jetzt hört doch auch ein Wort von mir."

Adolf — der den ſtillen Mönch bisher wohl nicht genau beachtet hatte — ſagte: „Ja gern, macht es aber kurz!"

Der Auguſtiner. Der Herr Jeſus ſpricht: „Ich bin die Auferſtehung und das Leben; wer an mich glaubt, der wird leben, ob er gleich ſtürbe, und wer da lebet und glaubet an mich, der wird nicht ſterben ewiglich."

Adolf. Lieber, ſagt mir das noch einmal vor!

Der Auguſtiner. „Ich bin die Auferſtehung und das Leben u. ſ. w."

Adolf (der nun im Geiſt den Bruder erkannte). „Habt Dank, daß

Ihr mir das Evangelium verkündet habt und grüßet alle Brüder in dem Herrn Chriſto."

Auch ein Prieſter trat noch zu Adolf heran, tröſtete ihn und ſprach: „Sei getröſtet in dem Herrn, Adolf, und davon laß dich nicht abdringen."

Jetzt entfeſſelte ihn der Henker. Adolf übergab dieſem ein Büchlein, um es den Brüdern einzuhändigen, und entkleidete ſich dann ſelbſt. Dann ging er willig in die Holzhütte, ſchlug vor derſelben noch einmal ſeine Augen auf gen Himmel und ſprach: „O Herr, hiernach hat mich verlanget! Denn ſo muß es geſchehen, daß wir durchs Kreuz bewährt werden!" — Als er in die Hütte kam und ſah, daß ſein Bruder den Geiſt aufgegeben hatte, ſprach er: „Bruder, haſt du deinen Geiſt aufgegeben? So ſei der Herr dir gnädig und barmherzig; ich komme dir gleich nach." — Dann ſtellte er ſich ganz von ſelbſt an den Pfoſten; der Scharfrichter ſchlug ihn an und hängte ihm einen Sack mit Pulver um den Hals.

Jetzt fragte ihn der Mönch noch: „Willſt du als ein Chriſt ſterben?"

Adolf. So hab ich immer geſagt; darum ſprecht mir den Glauben vor, ſo lange Ihr könnt.

Mönch. Gern will ich ihn Euch vorſprechen, und ſo, wie ich ihn von meiner Mutter gelernt habe.

Er that es: „Ich glaube an Gott den Vater u. ſ. w."

Adolf ſprach ihm alle Worte nach und ſetzte am Schluſſe hinzu: „Das glaube ich, dabei will ich bleiben, darauf will ich leben und ſterben."

Inzwiſchen hatte der Henker das Feuer angezündet, und da es hoch emporloderte, ſchrie Adolf mit lauter Stimme: „Herr, in deine Hände befehle ich meinen Geiſt!" Nun entzündete ſich das Pulver und erſtickte ihn bald.

Das alte Buch, welches das Verhör und das Ende Adolf Clarenbachs zuerſt dem deutſchen Volke ausführlich erzählte und zwar von einem, „der perſönlich allezeit dabei geweſen," ſagt ſchlicht und ſchön zum Schluß:

„Es ergingen aber mancherlei Urteile über ihn, je nachdem es einem ums Herz war, und wie er's verſtund."

So wird es wohl anfänglich geweſen ſein. Aber es dauerte doch nicht ſo gar lange, da brach das Feuer, das Adolf im bergiſchen Lande angezündet hatte, durch. Die alten Gemeinden Lennep (1540), Remſcheid (1548) u. ſ. w. thaten, wie ihnen Clarenbach einſt bei ſeinem Abſchied geraten: ſie verſchafften ſich beſſere Prediger und bekannten ſich zur evangeliſchen Lehre nach der Schrift.

Aus den vorstehenden Mitteilungen vermag jeder, der nur zu lesen versteht, die religiöse Anschauung, den Geist und Charakter des alten rheinischen Reformpredigers deutlich zu erkennen. Da ist nichts Verschleiertes und Verhülltes, kein Verheimlichen und Verstecken; klar und verständlich, auch für den Ungelehrten, spricht er, wie er denkt: ehrlich und offen handelt er, wie er spricht, und stirbt getrösteten und festen Herzens in dem Glauben, den er gepredigt hat. Die da gern sagen: „Thue recht und scheue niemand!“ können hier einen sehen, der auch bis in den Feuertod so zu handeln verstand.

In seinem religiösen Denken steht Adolf fest auf dem Glauben, den er von seiner Mutter gelernt hat, und den die christlichen Kirchen aller Zeiten und Orten, wie verschieden sie auch sonst sind, einstimmig bekennen. Er will diesen Glauben verstehen und verstanden haben, wie ihn die Schriften der Apostel verstehen lehren, nicht anders. Nur diese will er als die rechten gültigen Zeugen über das, was Jesus von Nazareth gewesen und nicht gewesen ist, was er gethan und nicht gethan hat, gelten lassen. Nach diesen Zeugen, die er für ehrlich hält so gut, als er selbst für ehrlich gehalten sein will, glaubt er an einen Christus, der nicht ein sogenannter, sondern ein wirklicher Christus ist, — an einen Heiland, der auch wahrhaftig heilen kann. Er vermißt sich nicht, alles zu wissen und auf alle Fragen antworten zu können; aber darin ist er sicher, wo man die Wahrheit gewiß lernen kann. Die Stimme dessen, der sich den guten Hirten genannt, hat er unter den vielen, die sich auch für rechte Hirten ausgeben, aber es nicht sind, deutlich heraus erkannt. Darin vermag ihn nichts mehr wankend zu machen.

Wie Adolfs Denken, so ist auch sein Sinn. Beides gründet sich bei ihm auf denselben Grund. Er erkennt keine andere christliche Gesinnung an, als die, welche gesinnet zu sein begehrt, wie Jesus Christus auch war. „Wer Christi Geist nicht hat“ — spricht er — „der ist nicht sein“.

II. Dr. R. Nagel.

Von einem neuen rheinischen Reformprediger soll die Rede sein, nicht von dem alten, dessen Denkmal dort auf der Höhe bei Lennep steht. Es ist allerdings wohlgethan, sich je und je der alten Wahrheitszeugen, zu denen auch der niederrheinische Schulmann Adolf Clarenbach mit Recht gehört, immer wieder zu erinnern. Was sagt die Schrift? „Gedenket an eure Lehrer, die euch das Wort Gottes gesagt haben; schauet an den Ausgang ihres Wandels und folget ihrem Glauben nach“ (Hebr. 13, 7). Es ist fast schmerzlich zu sagen, daß jemand in manchen nieder-

rheiniſchen Kirchen jahrelang ſonntäglich ein- und ausgegangen ſein kann, ohne auch nur einmal an den Dank erinnert worden zu ſein, den er jenem Märtyrer ſchuldet. Wie es in ſolchen Gemeinden um den chriſtlichen Glauben und Wandel ſteht, iſt nicht not erſt zu ſagen.

Jede Zeit hat indes auch ihre beſonderen Anliegen und Aufgaben, und zwar nicht bloß auf einem Gebiete. Auf allen Gebieten giebt es von Geſchlecht zu Geſchlecht etwas zu reformieren, denn „die Welt liegt im argen.“ Reformprediger ſind daher zu jeder Zeit nötig, auch in der jetzigen; und wo ein ſolcher auftritt, da thut man wohl, ſich die Augen zu reiben und die Ohren zu gebrauchen, namentlich auch darum, weil je und je ſolche Lehrer aufgetreten ſind, welche die Leichtfertigen und Ungelehrten gründlich verwirrt haben.

Aber wer iſt nun „der neue Reformator,“ von dem hier berichtet werden ſoll? — Wer eine große oder kleine Zeitung hält oder in ſolchen Städten bekannt iſt, wo viele Juden wohnen, hat ohne Zweifel von ſogenannten „Reformjuden“ reden hören. Es ſind dies ſolche Juden, welche das Geſetz — das ihnen auferlegt iſt, bis der kommt, welcher es gegeben hat — nach eigenem Ermeſſen abthun und ſich den „Nationen“ gleich ſtellen wollen. Doch das ſind eben jüdiſche „Reformer“, die uns hier weiter nicht angehen. Etwas Ähnliches begegnet uns aber heutzutage auch in der ſogenannten Chriſtenheit. Auch hier treten da und dort Männer auf, die da verkündigen: Das Alte iſt alt geworden, es gilt jetzt ein Neues zu bauen, d. h. „frei-religiöſe“ Gemeinſchaften zu gründen. In Nord- und Mitteldeutſchland giebt es dieſer Genoſſenſchaften in der That ſchon eine ziemliche Zahl. Am Niederrhein will jedoch die Sache noch keinen rechten Fortgang gewinnen. Der bekannte Reformprediger Uhlich iſt zwar jüngſt, wie früher ſein großer Vorläufer Johannes Ronge, einmal und ein anderes Mal durch die rheiniſchen Lande gezogen; allein ſein neues Evangelium: Ich bin ein Menſch, du biſt ein Menſch, wir ſind Menſchen, laßt uns Menſchen ſein — hat hier wenig Bewunderung und noch weniger Jünger finden wollen. In der That muß es auch mit der chriſtlichen Kirche und mit der menſchlichen Vernunft weit bergab gekommen ſein, wo man einen Johannes Ronge für einen großen Unſterblichen oder ein trübes ſächſiſches Nachtlicht für die Sonne eines neuen Tages halten kann.

Der Reformprediger, mit dem wir uns hier beſchäftigen wollen, iſt ein geborner Rheinländer. Er wurde in der rheiniſchen Kirche und Schule erzogen und gebildet, war erſt Privatdocent der Theologie an der Univerſität zu Bonn, ſpäter Lehrer an einer rheiniſchen Real-

ſchule und iſt ſeit einigen Jahren umherreiſender Evangeliſt einer neuen Lehre vom Himmelreich.

Worin beſteht denn die neue Botſchaft dieſes Reiſepredigers?

In der Vorrede zu einem ſeiner gedruckten Vorträge ſagt er:

Die Leſer würden durch dieſen Vortrag in der Bibel, auf die ſich die bisherigen Kirchen beriefen, einen Geiſtesſtrom aufgedeckt finden, der über dieſelben ſämtlich hinausginge;

und an einer andern Stelle dieſer Schrift heißt es:

„Ich war es mit der Zeit inne geworden, daß meine religiöſen Gedanken und Gefühle weit über das Maß hinausgingen, das in den beſtehenden Kirchen herkömmlich iſt.“

Der Mann verſpricht alſo viel, ſehr viel. Sehen wir uns daher recht aufmerkſam nach dem Inhalt der Gedanken und Gefühle um, welche der Vortrag zu Tage bringt.*)

Bekanntlich geht das Denken der Chriſten apoſtoliſchen Glaubens aus alter und neuer Zeit von zwei Hauptfragen aus.

Erſtlich: Wie iſt der Menſch in ſeinem innerſten Weſen beſchaffen — iſt er krank, oder kerngeſund? mit Frieden erfüllt und ſelig, oder zerriſſen und unſelig?

Zum andern: Iſt der Menſch Jeſus von Nazareth der, wofür er ſich ausgegeben hat und wofür ihn ſeine Schüler und Freunde auch gehalten haben, nämlich der Sohn des lebendigen Gottes, welcher in die menſchliche Natur und ihr Elend eingetreten iſt, um ſie ſeiner göttlichen Natur und ſeiner Seligkeit teilhaftig zu machen? oder iſt er nur ein begabter jüdiſcher Rabbiner, der nicht, wie er vorgiebt, Gewalt hat im Himmel und auf Erden, ſondern wie alle Leute ſolcher Art, wie Sokrates, Mohammed ꝛc. auf dem Wege alles Fleiſches in die Welt gekommen und aus ihr hinausgegangen iſt?

Auf dieſe Fragen haben nun alle wahrhaftigen Chriſten und chriſt-

---

*) Alle nachſtehenden Äußerungen Dr. Nagels ſind ſämtlich wortgetreu entnommen aus der Schrift: „Was muß heutiges Tages aus den alten Kirchen herausgetrieben?“ — Rede, gehalten in einer freireligiöſen Diſſidenten-Verſammlung zu Müngſten bei Remſcheid, von Dr. R. Nagel. Remſcheid 1860. Im Selbſtverlage des Verfaſſers.

Von ſeinen übrigen Schriften haben uns vorgelegen: „Über Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, beſonders an höheren Schulen,“ und: „Die Propheten Jeſaias, Jeremias und Ezechiel, drei bibliſche Lebensbilder ꝛc.“ — Wir haben uns in den Citaten darum bloß auf jene Rede beſchränkt, damit jeder bequem dort das Nähere nachleſen kann und weil ſie am unverhüllteſten und verſtändlichſten iſt. — Schließlich ſei hier noch bemerkt, daß hier nicht von der Perſon, ſondern nur von der Lehre dieſes Reformpredigers die Rede ſein ſoll.

lichen Blutzeugen, von dem ſeligen Stephanus bis auf den ſeligen Adolf Clarenbach, nur die eine einſtimmige Antwort gehabt: Wir ſind von Natur krank, ſehr krank; aber Jeſus von Bethlehem iſt unſer und aller Welt Heiland, nicht ein ſogenannter, ſondern ein wirklicher, im vollen, ehrlichen Sinne des Worts. Wir haben es erfahren.

Auch Dr. Nagel weiß ſehr wohl und iſt auch ehrlich genug, es ausdrücklich zu bezeugen, daß die Apoſtel alle auf jene Fragen ebenfalls nur dieſe eine Antwort gewußt haben. Er ſagt S. 24 des erwähnten Vortrags:

„Allerdings reden die Apoſtel davon, daß alle, ſei's Juden, ſei's Heiden, von Adam Sünde und Tod geerbt und entgegengehen der Offenbarung des göttlichen Zorns ꝛc. — wohl jubeln ſie, daß Gott ſeinen Sohn in die Welt geſandt, um ſie zu erretten von dieſem Zorngericht: — wohl preiſen ſie die Liebe des ewigen Gottesſohnes, daß er arm geworden, um die Menſchen reich zu machen, daß er, durch den alles geworden, ſich ſeiner Herrlichkeit entſchlagen, der armen Menſchen Fleiſch und Blut an ſich genommen, um ſie zu führen zur Herrlichkeit; ſie preiſen ihn, der geboren war kraft heiligen Geiſtes aus der Jungfrau, auf daß die Menſchen ſelber neu geboren würden aus Gott; — wohl preiſen ſie namentlich ſeine Liebe, daß er um der verlornen Welt willen ſich erniedrigt bis zum Tode am Kreuz und mit ſeinem unſchuldigen Blute ihre Schuld bezahlt; — wohl jauchzen ſie, daß er, der Auferſtandene, den Tod ſiegreich überwunden: Tod, wo iſt dein Stachel? Hölle, wo iſt dein Sieg? — Wohl ſehnen ſie ſich entgegen ſeiner herrlichen Wiederkunft auf den Wolken des Himmels und freuen ſich, ihm entgegengerückt zu werden mit unſterblichem Leibe und bei dem Herrn zu ſein allezeit.“

Dies Zeugnis, was Dr. Nagel ausſpricht, will viel ſagen. Vor noch nicht langer Zeit war es unter vielen Geiſtlichen und ſogenannten Gebildeten Mode, zu glauben und zu ſagen: Die Apoſtel lehrten nichts von einem ewigen Sohne Gottes, von einem heiligen Geiſte ꝛc., ſondern drückten ſich nur etwas morgenländiſch-bilderreich aus. Indem man nun den bibliſchen Schreibern die Worte im Munde verdrehte, ließ man ſie nur das ſagen, was man gern geſagt haben wollte, nämlich die hausbackene Lehre des damaligen Rationalismus. Die rationaliſtiſche Anſicht iſt jetzt aus der Mode gekommen, wenigſtens in den höhern Schichten der Gelehrten und Gebildeten. Nur in einer gewiſſen niedern Schicht der Halbgebildeten und ihrer Nachläufer macht man wohl mit den alten rationaliſtiſchen Phraſen noch etwas Staat, gerade ſo wie eine Kleidermode in den vornehmen Ständen gewöhnlich ſchon etwas Altes iſt, wenn die untern Stände damit Staat zu treiben anfangen.

Dr. Nagel will alſo mit dem abgelebten Rationalismus nichts zu thun haben. Er verſteht zu gut zu leſen, um nicht ſehen zu können, daß die Apoſtel wirklich das ſagen, was die allgemeine Chriſtenheit bisher auf

ihr Wort hin geglaubt hat. Aber bei ihm wie überhaupt in den Kreiſen der Gelehrten, die ſich der rationaliſtiſchen Wortverdreherei ſchämen, iſt darum doch nicht mehr bibliſcher Glaube, als zu den Zeiten des vulgären Rationalismus vorhanden war. Denn der Glaube iſt eben nicht jedermanns Ding.

Wie ſtellt ſich denn nun Dr. Nagel zu den Jüngern Jeſu und ihren Schriften? Er ſpricht ſich darüber ſo aus:

„Wohl reden die Apoſtel von dieſem allem" — was vorhin angegeben — „aber machen ſie nun in dieſem allem auf vollſtändige Unfehlbarkeit Anſpruch? O nein, hören wir vielmehr, was der gewaltigſte aller Apoſtel, was der Apoſtel Paulus von ſich und von ſeinen Zeitgenoſſen mit liebenswürdiger Beſcheidenheit geſteht. Wir wandeln, ſagt derſelbe, jetzt erſt im Glauben und noch nicht im Schauen; — wir erkennen jetzt erſt ſtückweiſe und noch nicht vollkommen; wir ſchauen jetzt erſt wie durch einen Spiegel ein Rätſelbild, noch nicht von Angeſicht zu Angeſicht (2. Kor. 5, 7; 1. Kor. 13, 9 ff.); — — damit geſteht der Apoſtel doch deutlich genug ein: daß ſich ihm das neue in Jeſu erſchienene Leben gleichſam reflektiert im Spiegel der Phantaſie, daß demnach in ſeinen Vorſtellungen über Jeſus Dichtung und Wahrheit vermiſcht ſei, daß allerdings Wahrheit darin enthalten ſei, aber unter phantaſtiſcher Hülle verborgen; ja, daß es **Phantaſien** ſeien, aber um einen Wahrheitskern geſponnen."

So weit iſt Dr. Nagels Stellung zur Bibel klar. Man weiß, was man an ihm hat. Wenn er aber erſt mancherlei von der Geſchichtserzählung der Evangeliſten abziehen will, um zur eigentlichen Wahrheit zu gelangen, ſo wird einem doch faſt etwas bange, ob er ſeine Behauptung auch machen werde: er wolle in der Bibel einen Geiſtesſtrom aufdecken, der über die bisherigen Kirchen hinausgehe. Doch wir wollen nicht vorgreifend Mißtrauen erregen, ſondern ruhig weiter hören, wie er in den apoſtoliſchen Berichten die „Dichtung" von der „Wahrheit" ſcheidet und was für einen „Wahrheitskern" er aus den „Phantaſiebildern" herausbringt.

Hier befinden wir uns aber in einer gewiſſen Verlegenheit. Wenn die Apoſtel lehren wollen, daß der Menſch in ſeinem innerſten Weſen krank, verdreht, elend und unſelig ſei, ſo gründen ſie ihre Ausſprüche nicht auf gelehrte Unterſuchungen über die Menſchennatur und die Weltgeſchichte, ſondern ſie berufen ſich ſchlichtweg auf die Kenntnis, die jedermann von ſich ſelbſt und ſeinem Nachbar hat oder haben kann. Daran haben ſie ohne Zweifel recht gethan, da es ja nicht nötig iſt, erſt eine Reiſe um die Welt zu machen, um zu wiſſen, daß der Erdenſtaub grau und der Himmel blau iſt. Darum ſind ſie auch in ſolchen Reden von den ſchlichteſten Leuten zu allen Zeiten wohl verſtanden worden.

Unſer neuer Reformprediger verfährt aber in ſeinen Unterſuchungen

über die apoſtoliſche Dichtung und Wahrheit etwas weitläufiger. Er muß, um den gemeinten geiſtigen „Wahrheitskern“ aus der Hülle heraustreten zu laſſen, mancherlei aus gelehrten weltgeſchichtlichen Büchern heranziehen, was ein ſchlichter Handwerker oder Bauersmann zwar anhören, aber kaum verſtehen und noch weniger prüfen kann. Laſſen wir den Doktor nun in ſeiner Sprache reden, ſo wird ohne Zweifel ein ungelehrter Leſer, dem es in die Hand kommt, ſprechen: ich weiß nicht, was das geſagt iſt. Wollten wir aber aus ſeiner weitläufigen Darſtellung das herausnehmen, was den eigentlichen Kern ausmacht, ſo möchte jemand mutmaßen, wir hätten vielleicht den Sinn nicht ganz getroffen oder nicht genau genug wiedergegeben. Das iſt unſere Verlegenheit.

Es wird aber wohl das beſte ſein, daß wir den Mann ſelbſt reden laſſen und nur Hauptpunkte in möglichſter Kürze vorführen.

Die Apoſtel alſo lehren — nach Dr. Nagels eigenen Worten —:

1. „daß alle, ſei's Jude, ſei's Heide, von Adam Sünde und Tod geerbt,“
2. „daß ſie entgegengehen der Offenbarung des göttlichen Zorns“ und
3. „daß für alle Völker aller Zeiten kein anderer Weg zur Seligkeit ſei, als im Glauben an Jeſus.“

Das ſind nun nach der Meinung Nagels drei Spiegelbilder oder eigentlich drei Einbildungs-Vorſtellungen, aus denen erſt die wirkliche Sache herausgedeutet werden muß. Er deutet nun ſo:

„In der That kann es nicht ſchwer ſein, in jenen Vorſtellungen Dichtung und Wahrheit zu ſcheiden, ſobald wir nur feſthalten, daß das, was darin von der Menſchheit überhaupt geſagt wird, ſich doch zunächſt nur auf die Menſchheit beziehen kann, in welcher Jeſus und die Apoſtel auftraten. Es war ja die damalige Welt eine Welt des Todes; all die Völker: Aſſyrer, Babylonier, Ägypter, Juden, Griechen u. ſ. w., die bis dahin eins nach dem andern ſo friſch geblüht, ſie waren verwelkt und lagen ermattet und erſtorben unter dem Joche des unbarmherzigen Römertums, dem ſelber auch jedes höhere Leben untergegangen war in Sittenloſigkeit; — nun, das ſpiegelte ſich denn den Apoſteln in der Art ab (erſtes Spiegelbild!), als — habe die ganze Menſchheit von ihrem Stammvater den Tod geerbt.“

„Ja, es ging die damalige Welt entgegen ihrem Untergange; jenes Volk Israel, in dem einſt ſo geiſtige Religioſität gewaltet: es war verkommen im allerpeinlichſten Ceremoniendienſt; bei jeder noch ſo kleinen Übertretung der noch ſo äußerlichen und gerade dadurch unmöglichen Satzung drohete ſeinem bedrängten Gewiſſen das ewige Feuer; trotzdem ſtand es im Wahn, als alleiniges Gottesvolk ſich die Herrſchaft über alle Welt mit dem Schwerte erkämpfen zu müſſen; Empörung gegen Rom ſchien ihm heilige Pflicht, und ſolche Empörung wider dies ſchwertmächtige Reich — was konnte ſie dem kleinen Judenvolke anderes bringen, als den vollſtändigen äußeren Untergang? Desgleichen war das einſt ſo ſittenſtrenge Römervolk jetzt, ſeit es aller Völker Schätze in ſich verſchlungen, ſo ſittlich entartet, daß es, wie ſeine eigenen

beſſern Männern (z. B. Livius) bezeugen, weder ſeine Laſter, noch die Geſetze, die dagegen helfen ſollten, ertragen konnte; ja ſeine eigenen beſſern Männer (z. B. Tacitus) ſehen ſchon mit Schmerz und Freude zugleich in den friſchen unverbildeten Germanen, in unſern Vorvätern, die zukünftigen Zerſtörer des Römerreichs; — ſo ging die damalige Welt entgegen ihrem Untergang: Das ſpiegelte ſich dann den Apoſteln in der Art ab (zweites Spiegelbild!), als ſtünde der Welt das Zorngericht Gottes, als ſtünde ihr der Tag des jüngſten Gerichts nahe bevor, ja damit war's denn, als ſollte die ganze ſichtbare Welt überhaupt untergehen."

„Es war nun wirklich jener verderbten Welt in Jeſus das Leben erſchienen, das allein ſie noch retten konnte."

(Worin beſteht aber dieſes „neue Leben", der neue heilige Geiſt und die neue gewaltige Predigt Jeſu? — Wir leſen:)

„Nur wenn Israel von jener gewaltigen Predigt ſich ergreifen ließ: daß es nicht ankomme auf Ceremonien, daß es vielmehr auf Gottes- und Nächſtenliebe ankomme, — nur wenn es demgemäß Gott im Geiſt und Wahrheit anzubeten begann, konnte es frei werden von der ſteten innern Qual, von der ſteten Furcht vor der Hölle (!), in die es bei dem äußerlichen und eben darum unerfüllbaren und doch für jede Übertretung mit der Hölle drohenden Ceremonienweſen geriet; nur wenn es abließ von dem thörichten Wahn, als alleiniges Gottesvolk mit dem Schwert die Welt erobern zu müſſen; nur wenn es ſich ſelig darin fühlte, mit dem neuen Leben, das Jeſus in ihm erweckt, die tote Welt zu verjüngen und damit gleichſam geiſtig zu erobern, nur dann konnte es entgehen dem Zorngericht, das ihm bei der Empörung gegen das ſchwertmächtige Rom bevorſtand; — nur wenn das römiſche Gewaltreich ſich umgeſtaltete zum Bruderreich, nur wenn ſeine gräßliche Sittenfäulnis ſich läutern ließ vom neuen, ernſten, heiligen Geiſt, nur dann konnte es entgehen dem Zorngericht, das ihm durch unſere Vorväter (die Germanen) bevorſtand. Es war alſo wirklich für die damalige Welt kein anderer Name gegeben, in dem ſie konnte gerettet werden vom Zorngericht, denn der Name Jeſu, was Wunder, daß ſich dies bald der begeiſterten Phantaſie in der Art abſpiegelte (drittes Spiegelbild!), als ſei nun überhaupt für alle Völker aller Zeiten kein anderer Weg zur Seligkeit als im bewußten Glauben an Jeſus, und als ſeien alle Nichtchriſten auf ewig verdammt."

Hier müſſen wir einen Augenblick Halt machen und uns beſinnen an das, was wir aus dem Munde der Apoſtel wiſſen.

Dr. Nagel meint, die Apoſtel hätten nicht dafür gelten wollen, daß ſie gewiſſe Wahrheit wüßten; ſie machten auf „Unfehlbarkeit" keinen Anſpruch. Er beruft ſich auf den Apoſtel Paulus, wo derſelbe (mit Beziehung auf den Zuſtand nach dem Tode) ſagt: „Wir leben im Glauben, nicht im Schauen."

Derſelbe Apoſtel ſpricht mit nicht mißzuverſtehendem Ernſt im Briefe an die Galater Kap. 1: „Mich wundert, daß ihr euch ſo bald abwenden laſſet von dem, der euch berufen hat in die Gnade Chriſti, auf ein anderes Evangelium, ſo doch kein anderes iſt, ohne daß etliche ſind,

die euch verwirren und wollen das Evangelium Christi verkehren. Aber so auch wir oder ein Engel vom Himmel euch würden Evangelium predigen anders, denn das wir euch gepredigt haben, der sei verflucht. Wie wir gesagt haben, so sagen wir abermal: So jemand euch Evangelium predigt anders, denn das ihr empfangen habt, der sei verflucht!"

Das ist doch verständlich gesprochen, wie uns dünkt. Aber nicht bloß an vereinzelten Stellen, sondern überall geben die apostolischen Geschichtschreiber und Lehrer deutlich genug zu verstehen, daß sie ganz und gar nicht gemeint sind, von dem, was sie über Christum und sein Werk bezeugt haben, sich etwas als Dichtung abziehen zu lassen. Während seiner Gefangenschaft hatte Paulus einmal Gelegenheit in feierlicher Sitzung vor dem Prokonsul Festus, in Gegenwart des Königs Agrippa und der ganzen vornehmen Welt aus der Stadt Cäsarea, sich zu verteidigen. Nachdem er ausführlich seinen Lebensgang, seine Berufung und die erfahrenen Verfolgungen dargestellt, schließt er mit den Worten:

„Aber durch Hilfe Gottes ist es mir gelungen, daß ich stehe bis auf diesen Tag und zeuge beiden, Kleinen und Großen und sage nichts außer dem, das die Propheten gesagt haben, daß es geschehen sollte, und Moses; nämlich: daß Christus sollte leiden, daß er sollte der erste sein aus der Auferstehung der Toten und Licht verkündigen dem Volke (der Juden) und den Nationen." Da er aber solches zur Beantwortung gab, rief Festus mit lauter Stimme: „Paulus, du rasest (phantasierst); die große Gelehrtheit macht dich rasend!" Er aber sprach: „Ich rase nicht, edelster Festus, sondern ich rede wahre und vernünftige Worte. Denn der König (Agrippa) weiß um solches wohl, zu welchem ich auch freudig rede. Denn ich achte, ihm sei deren keines verborgen. Denn solches ist nicht im Winkel geschehen."

Gerade wie Paulus, so verwahrt sich auch Johannes ausdrücklich gegen den bösen Verdacht, als ob er möglicherweise Phantasien mit eingemischt habe (1. Joh. 1, 1—3): „Das da von Anfang war, das wir gesehen haben mit unseren Augen, das wir beschaut haben und unsere Hände betastet haben vom Worte des Lebens — — das verkündigen wir euch, auf daß auch ihr mit uns Gemeinschaft habet; unsere Gemeinschaft aber ist mit dem Vater und mit seinem Sohne Jesu Christo."

Können nun Paulus und Johannes sich deutlicher, unmißverständlicher darüber aussprechen, für was sie gehalten sein wollen? — Für Dr. Nagel scheinen aber diese Erklärungen samt den vielen andern, die in den Schriften

der Apoſtel ſtehen, noch nicht deutlich genug zu ſein. Denn er ſetzt ſich mit voller Gemütsruhe und Zuverſichtlichkeit hin, um bei allem, was die Augen- und Ohrenzeugen von Chriſto bezeugen, gerade das Hauptſächlichſte und Weſentlichſte als „Dichtung“ zu ſubtrahieren, wobei dann natürlich nur ein armſeliger Reſt als ſogenannter „Wahrheitskern“ übrigbleibt. Das hat der Leſer an den vorhin angeführten Beiſpielen wohl ſchon zur Genüge erkennen können. Doch wollen wir, um dem gelehrten Manne möglichſt gerecht zu werden, auch noch in der Kürze herſetzen, wie er an den andern apoſtoliſchen Vorſtellungen, an den von Chriſti Tod und deſſen Bedeutung, von ſeiner Auferſtehung und Himmelfahrt, von der Sendung ſeines Geiſtes und von ſeiner dereinſtigen Wiederkunft die „phantaſtiſche Hülle“ abzuſtreifen verſteht.

Über die Bedeutung des Todes Jeſu ſagt Paulus (1. Kor. 15, 1—3): „Ich erinnere euch aber, liebe Brüder, des Evangelii, das ich euch verkündiget habe, welches ihr auch angenommen habt, in welchem ihr auch ſtehet, durch welches ihr auch ſelig werdet, ſo ihr's behalten habt, welcher Geſtalt ich es euch verkündigt habe; — denn ich habe euch zuvörderſt gegeben, was ich auch empfangen habe, daß Chriſtus geſtorben ſei für unſere Sünde, nach der Schrift.“ — Desgleichen ſpricht Johannes: „So wir aber im Lichte wandeln, wie er (der Vater) im Lichte iſt, ſo haben wir Gemeinſchaft mit ihm; und das Blut Jeſu Chriſti, ſeines Sohnes, macht uns rein von aller Sünde.“

Was ſagt Dr. Nagel dazu?

Phantaſtiſches Spiegelbild!

„Jeſus ſah freilich voraus, daß, wenn er den neuen geiſtigen Gottesdienſt offen den Mächten der bisherigen Welt gegenüber bekannte, ihm dies den Tod bringen würde; er hat es aber dennoch gethan, er hat nun auch im offenen Bekenntnis des neuen Lebens ſein Blut vergoſſen, es iſt dann aber auch durch ſein offenes, mit ſeinem Blute beſiegeltes Bekenntnis das neue Leben durchgedrungen, und wenn auch nicht die ganze Maſſe ſich erneuern ließ, ſo drang es doch in Einzelnen durch. Die wurden in geiſtigem Gottesdienſt ledig — der Höllenfurcht (!); die beteiligten ſich nicht an der Empörung gegen Rom und entgingen darum — dem Zorngericht über Jeruſalem; die ließen ſich durch den neuen ernſten heiligen Geiſt entreißen jener römiſchen Sittenloſigkeit und entgingen daher — dem Zorngericht über Rom; konnten alſo wirklich mit Recht von ſich ſagen: ſie ſeien durch Jeſu Blut vom göttlichen Zorngericht losgekauft. Das ſpiegelte ſich nur bald in der Art ab: als ſei nun überhaupt für alle Menſchen aller Zeiten und Völker einzig und allein in Jeſu Blut Rettung vor Gottes Zorn; daß man es darüber vergaß, daß einem jeden im aufrichtigen Reueſchmerz das Mittel gegeben ſei, dem verletzten göttlichen Geſetze genug zu thun.“

145205

Was die Evangeliſten über die Auferſtehung Jeſu erzählten, iſt wohl jedem Leſer gegenwärtig. Paulus ſagt davon noch in dem angeführten Kapitel (V. 4—6): „Weiter habe ich euch gegeben, — daß Chriſtus begraben ſei, und daß er auferſtanden ſei am dritten Tage, nach der Schrift; und daß er geſehen worden iſt von Kephas, danach von den Zwölfen. Danach iſt er geſehen worden von Jakobus, danach von allen Apoſteln. Am letzten unter allen iſt er auch von mir, als einer unzeitigen Geburt, geſehen worden; denn ich bin der geringſte unter den Apoſteln, als der ich nicht wert bin, ein Apoſtel zu heißen, darum daß ich die Gemeinde Gottes verfolgt habe." Dr. Nagel denkt wieder: „Phantaſtiſches Spiegelbild!" — und ſagt:

„Freilich war der Fürſt des neuen ſeligen Lebens gemordet, aber das neue Leben, das bis in den Tod bezeugt war, das ließ ſich nicht morden: das ſtand auf in ſeinen Jüngern, und als dieſen nach tiefer Niedergeſchlagenheit zuerſt aufging, daß noch nicht alles aus ſei, da iſt's ihnen in der Verzückung geweſen, als erſchien ihnen der entriſſene Meiſter perſönlich in verklärter Geſtalt; — ähnlich wie ſchon manch trauernder Gatte ſeine ihm entriſſene Gattin wiederzuſehen geglaubt hat." *)

Aus dem Evangelium und der Epiſtel am Himmelfahrtstage iſt jedem Chriſten die Geſchichte von der Himmelfahrt Jeſu bekannt. Dort ſind auch die Augenzeugen genannt, die Männer, denen der Herr nun ſagte: „Ihr ſollet meine Zeugen ſein zu Jeruſalem, in ganz Judäa und Samaria und bis an das Ende der Erde," — alſo auch bis ins rheiniſche Land. Und ihr Bericht iſt auch vor tauſend Jahren ſchon in unſere Berge gekommen. Seit Suitbertus, dem erſten niederrheiniſchen Miſſionar, haben dieſe ſchlichten jüdiſchen Männer in unſern Kirchen, Schulen und Häuſern für ehrliche, unverdächtige Zeugen gegolten; und damit ihr Zeugnis unantaſtbare, volle Gültigkeit unter uns behalte: dafür hat unſer Adolf Clarenbach ſein junges Leben nichts geachtet.

Dr. Nagel hält das, was ſie nach ihrer Behauptung mit Augen geſehen und mit Ohren gehört, was ſie durch ihr Leben bezeugt und mit ihrem Tode beſiegelt haben, wiederum für — Einbildung, Selbſttäuſchung, Phantaſie. Er ſagt:

„So ſtand (wie vorhin gedeutet) das neue Leben in den Jüngern auf, ſo ging es durch ſie in die Welt, und wenn es auch hart bedrängt ward von den Juden: es ſollte doch bald der ſteinerne Judentempel, es ſollte doch bald das gewaltige Rom untergehen, es ſollte doch bald der neue geiſtige Gottesdienſt und das

*) In einer Anmerkung fügt dann der Doktor noch bei: „Das merkwürdigſte der Art iſt ohne Zweifel dies, daß man ſich Anfang 1849 laut den Zeitungen in Sachſen erzählte, Robert Blum, der im Oktober 1848 in Wien erſchoſſen wurde, ſei auferſtanden und vielen erſchienen."

neue Gottesreich der Bruderliebe triumphieren über jüdiſchen Ceremoniendienſt und römiſches Gewaltreich; — nun, das ſpiegelte ſich ihnen in der Art ab: als ſei der auferſtandene Lebensfürſt gen Himmel gefahren und werde gar bald ſichtbar auf den Wolken des Himmels wieder erſcheinen zum Gericht über — alle Welt, insbeſondere über Jeruſalem und Rom, um die, ſo ihn verwerfen, zur Hölle zu verdammen, die Gläubigen aber aufzunehmen in ſein ſeliges Reich." *)

Bekanntlich ſind die Apoſtel ſo, wie ihr Herr ſie ausgerüſtet, mit ihrem Zeugnis von dem, was ſie gehört und geſehen hatten, in alle Welt gegangen. Sie haben zwar nicht die Welt erobert, auch nicht die „Welt" bekehrt; aber ſie haben doch der Weltgeſchichte einen andern Gang angewieſen, wie vor Augen liegt. Ihr Name wird von Millionen auf Erden und im Himmel mit höchſter Ehrfurcht und innigſter Liebe genannt; ihre Schriften gehen in mehr als 150 Sprachen durch die Welt; Tauſende und aber Tauſende haben bekannt und bekennen noch, daß ſie aus ihnen Licht und Troſt im Leben und im Sterben herausgeleſen, und wieder eine große Schar, die niemand zählen kann, hat dies Bekenntnis mit ihrem Blut beſiegelt. Sogar Napoleon I., der doch nicht in dem Geruche ſteht, daß er der Sekte der „phantaſtiſchen" Nazarener zuzurechnen ſei, der aber wohl zu beurteilen wußte, was für Kräfte und Anſtrengungen dazu erforderlich ſind, um wie Nebukadnezar, Cyrus und Alexander ein Weltreich zu erobern und die Eroberung feſtzuhalten, — ein Kaiſer Napoleon mußte erklären: das größte Wunder, das Unbegreiflichſte, was die Weltgeſchichte erzähle, ſei ihm der Eroberungszug der zwölf Nazarener, die ohne alle materielle Mittel, bloß mit ihrem Wort und Zeugnis den geiſtig bedeutendſten Teil der Nationen ſich unterworfen hätten. Auch Dr. Nagel ſcheint etwas von dieſem Wunder zu wiſſen oder wenigſtens etwas davon zu ahnen; aber dieſes Etwas ſchrumpft doch vor ſeinem Blick ſo ſehr zuſammen, daß er eigentlich kein Wunder mehr darin ſehen kann, da er erklärtermaßen überhaupt kein Wunder anerkennt. Was Wunder alſo, daß ſich der allen großen Geiſtern bisher unerklärbare Eroberungszug der Jünger Jeſu ſeiner „Vernunft" alſo darſtellt, oder, in ſeiner Sprache zu reden, in ſeiner Phantaſie in der Art ſich abſpiegelt: Jene zwölf Galiläer ſeien zwar ehrliche Juden, aber doch im Grunde — Phantaſten geweſen. Dieweil ſie aber, wie andere ſimple Seelen dieſer Art, z. B. der gutmütige Adolf Clarenbach, den Mut gehabt hätten, ihre Phantaſien für pure Wahrheit auszugeben und mit ihrem Leben dafür einzuſtehen, ſo ſei

*) In einer Anmerkung fügt Dr. Nagel noch bei: „Ähnlich erfüllt ſich die mittelalterliche deutſche Hoffnung von Barbaroſſas Wiederkunft im — Wiederaufblühen deutſcher Herrlichkeit."

ihnen das Ding glücklicherweiſe gelungen d. h. für die erſten 1800 Jahre. Dieſe erſten 1800 Jahre müßten aber als das Zeitalter der „Phantaſie“ als „das Reich des Sohnes“ angeſehen werden; jetzt aber, im 19. Jahrhundert ſei die „Vernunft“ zur Welt gekommen, nun beginne das „Reich des Geiſtes“, wo Gott werde alles in allem ſein.

Dieſes „Reich des Geiſtes“ oder der „Vernunft“ — das iſt es nun, als deſſen Zeuge und Bote Dr. Nagel ſich ankündigt. Hier ſind wir in unſerer Unterſuchung endlich an das Allerheiligſte des neuen Evangeliſten gekommen. Die bisherigen Mitteilungen aus ſeinen Schriften bezogen ſich, wie der Leſer gefunden hat, nur auf den Vorhof. Damit wollte er nur den Weg zum Heiligtum bahnen und den Blick für deſſen Herrlichkeit klar machen; ſie ſollten gleichſam aufräumen. Aus ihnen haben wir nur erfahren, daß diejenigen Thatſachen aus dem Leben Jeſu, welche die Apoſtel für die Hauptſachen des Chriſtentums ausgeben, ihm nur für phantaſtiſche Spiegelbilder gelten, und dann, daß als geſchichtlicher Kern nur übrig bleibt: die Errettung der erſten Chriſten bei der Zerſtörung des jüdiſchen und des römiſchen Reiches, — was eben alte Geſchichten ſind, die uns alſo heutzutage weiter nichts angehen. Iſt uns nun bisher nur klar geworden, was Dr. Nagel nicht glaubt, und nicht geglaubt haben will, ſo werden wir jetzt wohl auch erfahren, was er denn wirklich glaubt, wovon ſich ſein geprieſenes, religiöſes Leben wirklich nährt, wovon er geiſtlich lebt, worauf er ſterben will, und was er ſeinen Schülern als Lebensmittel, als Halt und Troſt im Leben und Sterben anbietet. Denn er muß doch in Wahrheit etwas, oder eigentlich viel haben, da im Eingange ſeiner Schrift verſichert wurde, „ſein Vortrag werde in der Bibel einen Geiſtesſtrom aufdecken, der über die bisherigen Kirchen weit hinaustreibe.“

Hören wir ihn alſo endlich noch, wie er die Herrlichkeit des „neuen Reiches Gottes“ ſchildert und den eigentlichen „Wahrheitskern“, das iſt den Inbegriff der Triebkräfte dieſes Reiches, an's Licht ſtellt!

„Ja, dies Reich Gottes ſelber, das ſchon die begeiſterten Männer des Neuen Teſtaments verkündigt, wenn ſie da gepredigt: daß es nicht ankomme auf Ceremonien, ſondern daß es gelte, Gott anzubeten im Geiſt und in der Wahrheit; daß Gottes- und Nächſtenliebe beſſer ſei, als Opfer und Tempelbeſuch; daß es nicht ankomme auf äußerliche Wunder, ſondern daß das Leben den Frommen ſelbſt das wahre Wunder ſei; — — dies letzte Reich, wo man die Wahrheit nicht mehr durch einen dunkeln Spiegel ſchaut, ſondern von Angeſicht zu Angeſicht; wo der Himmel nicht mehr jenſeits thront, ſondern auf die Erde hinunterſteigt und Gottes Wohnung unter den Menſchenkindern iſt; wo der Mittler ſeine Herrſchaft Gott ſelber übergiebt und Gott ſelber unmittelbar iſt alles in allem: — — dies letzte Reich, das iſt es, das in unſern Tagen anbricht.“

Fragen wir nun: wo denn dieſes Reich in unſern Tagen zu ſehen ſei? — wo die „Frommen" ſich finden, die das einzig „wahre Wunder" in ihrem Leben darſtellen, die als freie Söhne Gottes vom Geiſte ſelber getrieben werden in alle Wahrheit und das Geſetz im Herzen ſelber tragen? — und durch welche neue, heilige Kräfte dies „Wunder" zuſtande komme? — ſo antwortet der neue Evangeliſt:

„Die ganze Vernunftbildung unſerer Zeit iſt über die phantaſievollen Vorſtellungen ſämtlicher bisherigen Kirchen hinaus; ihr ſelbſtändiger Geiſt erträgt keine äußere Autorität in Sachen des Geiſtes; ihr freudiges thätiges Schaffen auf der Erde iſt über das Hinwegſehnen aus dem Jammerthal hinaus. Doch weshalb iſt unſere Zeit über dies hinaus? Etwa weil ſie gottlos iſt? Nein, ſondern weil ſie im tiefſten Grunde gottvoll iſt. Ja, Gottes voll iſt unſere Zeit; aber ſie iſt Gottes ſo voll, daß ſie mit ihrer Gottesfülle nicht mehr in die alten Tempel hinein paßt, ſondern dieſelben ſprengt und ſich einen neuen Tempel ſucht, in dem ſie friſch und freudig atmen und ſich aus tiefſter Bruſt Gottes freuen kann."

Alſo: „was man den Geiſt der Zeiten heißt, das iſt im Grunde der Herren eigner Geiſt," wie Goethe noch meinte, — das gilt jetzt nicht mehr; der Geiſt unſerer Zeit iſt gottvoll, er iſt die Gottesfülle ſelber. Daran ſollen wir alſo nicht mehr zweifeln, der Dr. Nagel hat es geſagt. Und wenn er gleich an andern Stellen ſeiner Schrift beweiſt, daß in unſerer Zeit eine große Zahl der Prediger, Schullehrer und Laien über die Maße in Lüge und Heuchelei verſtrickt ſei, weil ſie juſt dasſelbe glaubten, was er predigte, aber es nicht bekennen wollten;*) — ſo behauptet er doch hier, daß nichtsdeſtoweniger jetzt die höchſte Stufe menſchlicher Geiſtesentwicklung und himmliſcher Glückſeligkeit auf Erden anbreche.

Und der Beweis? Man höre.

„Es iſt im Laufe der Zeit dahin gekommen, daß es nicht mehr als apartchriſtlich gilt, das göttliche Ebenbild in jedem Volke, in jedem Stande und Geſchlecht zu ehren. Es verſteht ſich unſere Zeit von ſelbſt: es ſtammt ihr Bewußtſein von Gott unmittelbar; es gilt daher auch bei Nichtchriſten, die freilich wohl von der Luft des allgemeinen Chriſtentums umfloſſen ſind. Es gilt auch bei den heutigen Juden; es hat darum unſer Staat in der bewegten Zeit vor einem Jahrzehnt den Juden Bürgerrecht gegeben, ohne von ihnen ein direktes Bekenntnis zu Chriſtus zu verlangen. Es hat damit freilich der chriſtliche Staat aufgehört, aber doch iſt darum nicht eingebrochen der Antichriſtenſtaat, ſondern — das unmittelbare Gottesreich iſt angebrochen; — ja freilich iſt das unmittelbare Gottesreich noch gewaltiger angebrochen — (Achtung, Leſer! jetzt kommt der Trumpf!) — wenn vor einigen Jahren die Chriſten (Franzoſen, Engländer und Sardinier) dem bisher auf den Tod gehaßten Mohammedaner geholfen haben gegen die Chriſten (Ruſſen); wenn der Mohammedaner den bisher von ihm gedrückten Juden und Chriſten volles Recht verliehen hat in ſeinem Reich.**) Es iſt darin

*) Sollte Herr Nagel hier vielleicht den Nagel auf den Kopf getroffen haben?

**) Bekanntlich zunächſt auf dem Papier; während das Schwert der Moham-

ja thatſächlich ausgeſprochen: daß fürder nicht mehr gefragt werden ſoll, ob man durch Moſes oder Chriſtus oder Mohammed den Weg zu Gott ſucht, ſondern ob man fromm iſt in Gott und recht thut gegen den Nächſten; es iſt darin thatſächlich erklärt: daß das Reich all dieſer Mittler aufgehört hat, und Gott ſelber (welcher?) jetzt ſein ſoll alles in allem."

Da hat der Leſer endlich auch von dem allerneuſten Evangelium, deſſen Bote Dr. Nagel in Deutſchland iſt, den „Kern" ſamt der Schale.

Schreiber dieſes glaubt das Seinige gethan zu haben; er hat, um Dr. Nagel möglichſt gerecht zu werden, denſelben gleichſam ſeine Sache ſelbſt vortragen laſſen. Aus den angezogenen Stellen ſchon, und noch mehr beim Durchleſen der Nagel'ſchen Bücher ſelbſt, wird ein volkskundiger Leſer ſich bald überzeugen, daß dieſer neue Reformprediger allerdings dazu angethan iſt, gewiſſen halbverdrehten ſogenannten Gebildeten den Kopf vollends zu verdrehen. Aber bei dem ſchlichten deutſchen Manne von geſundem Menſchenverſtande wird ſeine projektierte Reformation ſchwerlich durchſchlagen; das gelehrtklingende Beiwerk, was wir in obigen Auszügen möglichſt beiſeite gelaſſen haben, ſchmeckt ihm nicht. Dennoch würde es ſehr irrig ſein zu meinen, Dr. Nagels und ähnlicher Leute Schriften übten überhaupt keine beachtenswerte Wirkung aus. Eben der Umſtand, daß die Zuhörer oder Leſer ſo bald nicht herausfinden, welches denn der eigentliche angeprieſene „Wahrheitskern" iſt, daß ſie durch das lebhafte Phraſengeklingel und namentlich durch die ſorgfältig nachgeahmte bibliſche Redeweiſe in ein gewiſſes myſtiſchheiliges Halbdunkel geführt werden, eben dieſer Umſtand zieht manche unklare Köpfe an und hält ſie — wie bei dem myſtiſchen Orden der Freimaurer — in einem ſtaunenden Verlangen nach den wunderbaren Dingen, die noch kommen ſollen, feſt. Wer einmal Gelegenheit gehabt hat, mit ſolchen Leuten ſich unterreden zu können, wird unſere Behauptung beſtätigen müſſen. Sie bringen in der Regel nichts heraus als die auswendig gelernten Sprüche aus dem Nagel'ſchen Evangelium: von „Ceremoniendienſt", „ſteinernem Tempel" und ſonderlich die von den „phantaſtiſchen Hüllen", die um den bibliſchen „Wahrheitskern" geſponnen ſeien. Fragt man dann dringlich nach dieſem eigentlichen Kern, ſo verſagt die „Vernunft" den Dienſt; dann heißt es gewöhnlich: man ſolle einmal die und die Schriften Nagels leſen, ſo würde einem ſchon das Licht aufgehen.

---

medaner nachher in Syrien Tauſende von Chriſten maſſakriert und andere Tauſende von Frauen und Kindern dem Elend preisgegeben hat, denen nun die „aparten" Chriſten in Europa zu Hilfe eilen mußten, damit dieſelben nicht auch noch umkämen. (Und jetzt ſind wir ſo weit, daß die „aparten" Chriſten kalten Bluts Zehntauſende armeniſcher Glaubensgenoſſen vom Schwerte Mohammeds erwürgen laſſen. D. H.)

Ob der neue Reformprediger in seiner selbstgerühmten Ehrlichkeit noch nicht so weit vordringen kann, um, wie weiland sein Kollege Adolf Clarenbach gethan, die entdeckte Wahrheit ohne gelehrtes und phrasenhaftes Beiwerk, ohne erborgte biblische Zierat, klar und unverhüllt hinzustellen; — oder ob er bei seiner Gelehrsamkeit nicht imstande ist, wie ein rechter Volksmann verständlich zum Volke zu reden, — das bleibe hier einstweilen dahingestellt. Da aber einem wahren Volksfreunde alles daran liegen muß, daß die Akten des neuen rheinischen Religionsprozesses den Stand der Parteien möglichst deutlich darlegen, so liegt uns die saure Pflicht ob, das, was Dr. Nagel versäumt hat, nachzuholen und den Versuch zu machen, sein Vernunft-Evangelium mit dem, was vernunftgemäß daraus folgt, aus der Privat-Docenten-Sprache in deutsches Deutsch zu übersetzen. Das würde dann etwa also lauten:*)

Es war einmal vor etwa 1800 Jahren ein jüdischer Rabbiner, Namens Jesus von Nazareth. Da er von geringen Eltern stammte, so konnte er in seiner Jugend keine hohe Schule besuchen. Nichtsdestoweniger wurde dieser Jesus ein braver Mann und ein erleuchteter Volkslehrer. Es war ein „neuer, ernster, heiliger Geist" in ihm. Ob er diesen „neuen Geist" von väterlicher oder von mütterlicher Seite geerbt oder sonst woher bekommen, kann man mit Gewißheit nicht sagen. Übrigens ist das Wort „neu" auch nicht so buchstäblich zu verstehen; es geschehen ja keine Wunder. Genug, für die damalige Zeit war dieser Geist etwas Neues. Das erwies sich daraus. Dieser Jesus lehrte nämlich: Wer nicht recht thut, der thut unrecht; und wer nicht innerlich fromm ist, der ist gar nicht fromm; und wer sich fromm stellt und dabei seinen Nächsten betrügt, der ist ein Heuchler, ein Taugenichts. Mit dieser unerhörten, gewaltigen Predigt drang er aber bei der Volksmasse und ihren Hirten nicht durch; vielmehr brachten diese den Rechtschaffenheitsprediger, der unerschütterlich gerade durch ging, unter die Erde. Bei einigen Stillen im Lande hatte jedoch der Meister eifrige Schüler und Anhänger gefunden. Nach der Ermordung ihres Lehrers waren diese natürlich sehr niedergeschlagen; sie dachten, jetzt sei alles aus. Nach einiger Besinnung kam ihnen jedoch der Mut wieder, das Licht, was in ihrem Herzen angezündet war, nämlich die Einsicht, daß „ehrlich am längsten währt", brach wieder durch; und in der Entzückung darüber kam es ihnen vor, d. h. bildeten sie sich ein: Jesus sei wieder auferstanden. Vermöge ihrer Ehrlichkeit erkannten sie auch, daß ihre jüdischen Landsleute

*) Sollte Herr Dr. Nagel mit der Verdeutschung seines mystischen neuen Evangeliums nicht zufrieden sein, so mache er es gefälligst besser. Wir haben aber ein Recht, ehrliches verständliches Deutsch ohne „Hüllen" zu fordern.

ſehr thöricht ſeien, wenn ſie glaubten, es würde ihnen beſſer gehen, ſobald die Römer aus dem Lande gejagt wären. Darum beteiligten ſich die Jünger Jeſu nicht an der Empörung der Juden und entgingen darum dem Strafgericht, welches von dieſen an den Empörern vollzogen wurde. In der Zerſtörung Jeruſalems und des ganzen jüdiſchen Volkstums mußten ſie natürlich ein Gericht Gottes über die Mörder ihres Meiſters ſehen; dadurch gerieten ſie denn auf die zweite Einbildung: Dieſer ſei wirklich gen Himmel gefahren und habe von dort aus die Rache über die Böſewichter veranlaßt, ihnen aber vorher die Erleuchtung des „heiligen Geiſtes“ geſchenkt, wodurch ſie vor der Empörung gewarnt und alſo vor dem Strafgericht bewahrt worden ſeien. Dadurch, daß ihr lieber Meiſter auf dieſe Weiſe ihr Retter geworden, kamen ſie nun auf die weitere Einbildung: Jeſus ſei überhaupt der Retter des ganzen Menſchengeſchlechts. So gerieten die guten Jünger aus einer Selbſttäuſchung in die andere; aber auf der Höhe dieſer erhabenen „Spiegelbilder“ erwuchs ihnen auch der Mut, dieſe „Geſichte“ ihrer Einbildungskraft ſo unerſchrocken zu predigen, als wenn es wirkliche Geſchichten geweſen wären, und ſo nach und nach den ganzen Erdkreis mit ihrem „Phantaſie-Glauben“ zu erfüllen. — Das iſt der „Wahrheitskern“ der bibliſchen Hiſtorie von dem Rabbiner Jeſus aus Nazareth, mit dem Beinamen „Chriſtus“.

In jetziger Zeit gehört es durchaus zum Kennzeichen eines gebildeten Mannes, daß ſein religiöſes Denken nur dieſen geſchichtlichen „Kern“ feſthalte und an Betrachtungen über jene aus der Phantaſie entſtandenen Erzählungen ſich nicht mehr erbauen könne. Doch darf man die Herrſchaft dieſes Einbildungsglaubens in der Welt bis zum 19. Jahrhundert hin nicht ganz und gar für ein Unglück und ſeine Verbreiter nicht für Betrüger halten. Das wäre beſchränkt und ungerecht gedacht. Denn erſtlich iſt unter dieſer alten Geſchichtshülle auch ein Kern geiſtig religiöſer Wahrheit, ein wirklicher Edelſtein verborgen, die tiefe Einſicht nämlich: daß es nicht ankomme auf Ceremonienweſen, Kirchenbeſuch und dergleichen, kurz nicht darauf, daß man bloß äußerlich, ſondern daß man innerlich fromm ſei und gegen den Nächſten recht thut. Dieſe bis dahin unerhörte, heilige, erhabene Wahrheit, um derer willen Jeſus von Nazareth uns zu gut den Tod erduldet hat, wurde durch jene Wundergeſchichten durch alle Jahrhunderte ſicher überliefert und vor dem Vergeſſen bewahrt. Zum andern muß man wiſſen, daß der Zeitraum der nun vergangenen 1800 Jahre die Zeit des Phantaſieglaubens oder das „Reich des Sohnes“ war. Da mußte für die Maſſe der Menſchen die Wahrheit in Rätſelbildern gepredigt werden, weil man ſonſt dieſelbe in nackt-

geiſtiger Geſtalt nicht gefaßt oder mißverſtanden, oder nicht feſtgehalten haben würde. Darum muß man von jenen zwölf galiläiſchen Miſſionaren und ihren Nachfolgern, auch wenn man mit ſeinen religiöſen Gedanken und Gefühlen weit über ſie hinausreicht, doch nicht unehrerbietig reden. Sie haben ja das Zeitalter der „Vernunft" vorbereiten helfen.

Dieſes Zeitalter, das „Reich des Geiſtes", das iſt der Vernunft, iſt jetzt angebrochen. Das iſt an vielen „Zeichen der Zeit" deutlich zu erkennen. Die Juden z. B., welche die langen Jahrhunderte hindurch ſo hartnäckig an ihrem Mittler Moſes und ſeinen Ceremonien und Rätſelbildern feſtgehalten haben, fangen jetzt maſſenweiſe an, auf Reform zu denken, das Ceremonienweſen abzuſchaffen, bloß „in rein geiſtiger Religioſität zu machen," und alſo den aufgeklärten Chriſten gleich zu werden. Auch unter den Mohammedanern beginnt das Reich der Vernunft und der allgemeinen Bruderliebe durchzubrechen. Es geht dort zwar mit dem Fortſchritt, namentlich in der Liebe zu den Chriſten, noch etwas langſam; aber die tiefer blickenden, die Reform-Mohammedaner, wiſſen doch längſt, daß Mohammed nicht ihr Mittler ſein kann, auch nicht zu ſein braucht; ſondern daß jeder ſelbſt ſuchen muß durch innerliche Frömmigkeit und Rechtthun durchzukommen, und daß im Notfall „aufrichtige Reue das Verſäumte erſetzt und das Verdorbene wieder gut macht."

In der Chriſtenheit hat es bekanntlich ſchon lange aufgeklärte Leute gegeben, die ſehr gut wußten, was Jeſus von Nazareth eigentlich gewollt und gethan hat. Um der ſchwachen Brüder willen mußten ſie aber ihre geiſtige Erkenntnis mehr für ſich halten. Jetzt aber, im 19. Jahrhundert, wo die Vernunft zur Welt gekommen iſt und das Reich des Geiſtes anbricht, kann und muß die bisher im Geheimnis verborgene Wahrheit von den Dächern gepredigt werden. Wir müßten uns ja auch ſchämen vor den aufgeklärten Türken, die ihren Mittler Mohammed ruhig tot ſein laſſen, und namentlich vor den eifrigen Reform-Juden, die ihrem Moſes den Abſchied geben und dem neuen Himmelreich gleichſam Gewalt anthun! Und es iſt ja wahr, was Jeſus geſagt hat: „Das Himmelreich leidet Gewalt, und die Gewalt thun, reißen es an ſich." Wir Chriſten dürfen nicht dahinten bleiben! Wiſſen wir ja nun auch, daß abgethan ſind alle äußerlichen Satzungen, die nicht aus der „Vernunft" geboren ſind; daß Jude und Grieche, Mann und Weib, Sklave und Freier als gleichberechtigt gelten ſollen; daß es überhaupt nur ankommt auf ein gutes Herz und Gutes thun. So iſt jeder auf ſich ſelbſt gewieſen. „Es tritt kein anderer für ihn ein; auf ſich ſelber ſteht er da ganz allein," wie ein deutſcher Dichter ſagt. Und wie ſollte es auch anders ſein? Jeſus iſt tot, wie Moſes und Mohammed tot ſind.

Wie können die Toten uns Lebendigen helfen? Wohl haben ſie ihrer Zeit den Lebenden geholfen, und das kommt uns auch noch zu gut, nämlich ſo: Das Himmelreich iſt gleich einem Walde. Da zeugen die Bäume in jedem Frühjahr ein neues Geſchlecht von Blättern, dieſe leben ihre Zeit, thun ihre Pflicht und fallen dann ab. Dann ſind ſie wohl tot und verfaulen, aber ihr Weſen vergeht doch nicht, ſondern ſie dienen nun den alten Bäumen und den neu entſtehenden Pflanzen als Dünger, als Nahrungsſtoff. So erben alſo im Pflanzenreiche die Lebenden immer das, was die Toten zu ihren Lebzeiten errungen, verdient haben. Gerade ſo iſt es mit dem nun anbrechenden Himmelreich. So kommt uns auch das „Verdienſt“ Chriſti und aller der großen Männer, der Heiligen, die je gelebt haben, zu gut. Wir, die wir nun auf der Höhe der Weltzeit leben, haben eine große Erbſchaft von Licht und von ſittlichen Kräften angetreten.

Nun, *ergreifen* wir dieſe Erbſchaft! Laſſen wir unſer Licht leuchten! Führen wir das Grundgeſetz des Vernunftſtaats: „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ durch! Freiheit von allen Ceremonien! Brüderlichkeit unter allen Raſſen, Völkern, Konfeſſionen und Ständen; dann kommt die Gleichheit von ſelber! In der bewegten Zeit (1848) iſt unſer preußiſcher Staat ſchon vorangegangen und hat wenigſtens den Juden Bürgerrecht gegeben; damit hat der apart chriſtliche Staat aufgehört. Man kann aber nicht auf halbem Wege ſtehen bleiben. Wer A ſagt, muß auch B ſagen. Auch die Mohammedaner, die Chineſen und wie die Nationen und Konfeſſionen alle heißen, müſſen endlich in den Brüderverband mit allen Bürgerrechten aufgenommen werden. Und damit das geſchehe, müſſen die, welche den heiligen Geiſt der neuen Zeit in ſich tragen, mit ihrem Beiſpiel vorangehen. Sie müſſen ſelbſt frei und gleich und brüderlich unter ſich leben; dann werden die andern ihre guten Werke und ihre Glückſeligkeit ſehen und werden ihnen nachfolgen. So wird die herrliche Zeit kommen, wo alle Mittler aufhören, und Gott wird alles in allem ſein.

Was iſt alſo zu *thun*? Wir müſſen ernſtlich auf die „Freiheit“ losarbeiten; auf die Freiheit von allen äußerlichen Ceremonien und Satzungen. Alſo: keine Beſchneidung und keine Taufe, kein Paſſahmahl oder Abendmahl, kein Sabbath oder Sonntag, kein vorgeſchriebenes Haus- und Kirchengebet u. ſ. w. in dem bisherigen Sinne. Daß die freien Vernunftgemeinden je nach Gutdünken *andere vernunftgemäße* Ordnungen vereinbaren können, falls ſie es für erſprießlich halten, verſteht ſich von ſelbſt; ebenſo, daß die Schwachen nicht beläſtigt werden dürfen, wenn ſie das Altgewohnte noch beibehalten wollen. Die ſogenannten „*hohen Feſte*“: das Weihnachts- und Oſterfeſt u. ſ. w. der Chriſten,

das Paſſah- und Laubhüttenfeſt u. ſ. w. der Juden, und die Bairamfeier der Mohammedaner, welche Feſte von den alten Phantaſie-Hiſtorien herſtammen, werden natürlich abgeſchafft und mit zeitgemäßen andern Feierlichkeiten vertauſcht, etwa mit einem „Frühlingsfeſt“ oder Schützenfeſt oder mit einer Feier zum Andenken an die geſetzliche Gleichſtellung der Juden und Chriſten. Die bisherige Weiſe, in jeder Woche einen Tag als religiöſen und bürgerlichen Feiertag zu zeichnen, iſt auch eine altjüdiſche Satzung. Da ſie aber bisher von Juden, Chriſten und Mohammedanern befolgt worden iſt, ſo könnte ſie wohl beibehalten werden. Nur müßte man ſich dann über einen beſtimmten Tag einigen, da die einen am Samstag, die andern am Sonntag und die dritten am Freitag feiern. Das ließe ſich aber leicht ausführen unter Brüdern; jeder gäbe zuvorkommend ſeine alte Weiſe auf, und man vereinigte ſich auf den Montag. Übrigens ſtände auch nichts im Wege, ſtatt am ſiebenten Tage, am zehnten zu ruhen, wie es bekanntlich in Frankreich zur Zeit der erſten ſog. Revolution eine Zeit lang geſchehen iſt. —

Was endlich die Ehe betrifft, ſo ſteht feſt, daß ihr ein Naturgeſetz zu Grunde liegt, welches Mann und Weib zu einander weiſt. Die nähern Beſtimmungen über die Ehe aber ſind Sache freier Vereinbarung, wie denn die bisherigen Ehegeſetze auch rein menſchliche Satzungen ſind. Ob alſo etwa ein Mann nur ein Weib, oder mehrere Weiber haben mag, wie es bei den uralten Juden war und bei den Mohammedanern noch iſt: das wäre noch zu unterſuchen. Jedenfalls darf die Ehe nicht unauflöslich ſein und müſſen auch die Hinderniſſe der Eheſcheidung möglichſt beſeitigt werden; denn es wäre doch ein unerträglicher und vernunftwidriger Zwang, wenn eine Ehe, wo die Leute ſich nicht mehr leiden mögen und zu andern Perſonen entſchiedene Zuneigung haben, nicht ſollte getrennt werden können.

Iſt nun ſo weit die Freiheit und Brüderlichkeit durchgeführt, ſo iſt es alſo ganz egal, ob dermaleinſt ein ehemaliger Jude oder ein Mohammedaner deutſcher Kaiſer wird; ob z. B. in Wien oder Köln oder Barmen ein nach der Vernunft reformierter Chineſe oder Jude Bürgermeiſter und Richter wäre. Ebenſo kann vernünftigerweiſe einer Ehe zwiſchen Chriſten und Juden oder Japaneſen nichts mehr im Wege ſtehen; im Gegenteil iſt zu wünſchen, daß es bei der Gattenwahl recht frei durcheinander geht. „Das hilft die Vorurteile mit der Wurzel ausrotten.“ —

Ebenſo ſteht nichts im Wege, daß Juden und Mohammedaner, falls ſie vernunftgemäß reformiert ſind, ſich in den neuen Gemeinden zu Prediger- und Lehrerſtellen melden und dazu berufen werden können. Die Förmlichkeiten bei ihrer Anſtellung, welche zeither ſo viel Kopfbrechens

gemacht haben, werden von ſelbſt ſich ſehr vereinfachen; man wird dem erwählten Prediger bei ſeiner Ordination d. h. bei der Einführung in ſein Amt höchſtens auf Ehrenwort die Frage vorlegen, ob er dem alten Phantaſieglauben entſagte, und ob er innerlich fromm ſei und ein gutes Herz habe. Doch eigentlich braucht man nach dem letztern nicht mehr zu fragen, da die heutige Welt wirklich gottvoll iſt, und einer, der dem Phantaſieglauben abgeſagt hat, ohne weiteres als fromm und gutherzig angeſehen werden muß. In den Zuſammenkünften der Vernunftgemeinden am Feiertage hat der Prediger weiter nichts zu thun, als von den weltgeſchichtlichen großen Männern: Moſes, Sokrates, Jeſus, Mohammed u. ſ. w. zu erzählen — natürlich mit Weglaſſung alles Wunderbaren —, dann die neuſten naturwiſſenſchaftlichen Entdeckungen mitzuteilen, und ſchließlich die Vernunftbrüder zu ermahnen: Laßt uns vernünftig fromm und rechtſchaffen ſein. Was ſollte er auch weiter zu thun haben? Was den Kranken nötig iſt, beſorgt der Arzt; den richtigen Empfang der Neugebornen die Hebamme und der Civilſtandsbeamte, und die gehörige Ablieferung der Geſtorbenen der Totengräber. Eine Orgel kann in dem Verſammlungsſaale, der zugleich als Bürger-, Konzert- und Ballſaal dienen würde, geſpart werden, es ſei denn, daß die Aufführung großer Konzertſtücke eine ſolche nötig machte. Die Begleitung des Geſanges übernimmt ein Muſikchor, zu deſſen Beſchaffung das Presbyterium mit dem Komitee für Konzerte und Bälle ſich vereinigen müßte. Damit wäre denn auch zwiſchen den bisher oft uneinigen Gebieten des religiöſen, bürgerlichen und geſelligen Lebens eine nützliche Union hergeſtellt. Zur Beſiegelung derſelben und zur Befeſtigung des neuen Reiches der Vernunft und Bruderliebe müſſen alle geſelligen bürgerlichen und religiöſen Zuſammenkünfte geſchloſſen werden mit dem Hohenliede der Freude:

Seid umſchlungen Millionen,
Dieſen Kuß der ganzen Welt!
Brüder, überm Sternenzelt
Muß ein guter Vater wohnen.

Dann läßt der Präſes die vernünftig gewordene Menſchheit und ihren guten Vater hoch leben, worauf die Verſammlung als Reſponſorium unter Muſikbegleitung ein dreimaliges „Hoch“ — anſtatt des bisherigen liturgiſchen „Amens“ — anſtimmt.

Wenn in der vorgeſchriebenen Weiſe das eheliche und geſellige, das bürgerliche und religiöſe Leben geregelt und die Jugend in dieſer Weiſe erzogen wird; ſo muß endlich mit Notwendigkeit die längſt erſehnte güldene Zeit für die Menſchheit herbeikommen, wo alle Zer-

ſpaltungen aufhören, wo eine Herde und ein Hirte, und der Gott dieſer Welt alles in allem iſt.

Es ſcheint uns faſt, als könnten wir die Darſtellung und Beleuchtung der neuen Glückſeligkeitslehre, wie ſie von Dr. Nagel und ähnlichen Geiſtern in Deutſchland kolportiert wird, hiermit ſchließen. Vielleicht haben jedoch einige Leſer noch etliche direkte kritiſche Bemerkungen erwartet. Ihnen zuliebe wollen wir denn auch noch einige Worte beifügen.

Dr. Nagel will nichts Unvernünftiges glauben. Darin hat er recht. Wir haben auch noch nie einen einſichtigen Chriſtenmenſchen gekannt, der etwas für wahr hielt, wofür er nicht gute Gründe gehabt hätte.*) Der bibliſche Glaube, wie Schreiber dieſes ihn verſteht, ſtimmt mit Geſchichte und Erfahrung wohl zuſammen. Darum haben nicht bloß Ungelehrte, ſondern auch Gelehrte aller Art und zu allen Zeiten ſich feſt und freudig zu demſelben bekennen können. Es hat ſogar Leute gegeben und giebt ihrer noch, die bloß auf dem Wege der Geſchichtsforſchung, und andere, die durch das Studium der Natur zu einer feſten Überzeugung in der chriſtlichen Wahrheit geführt worden ſind. Freilich hilft das Studieren allein nicht, ſonſt müßten alle Gelehrte Jünger Chriſti ſein, was aber bekanntlich nicht der Fall iſt. Es gehört das auch zu Gottes Ehre, daß er ſeine heilige Wahrheit nicht jedem ohne weiteres in die Fäuſte fallen läßt (Spr. S. 25, 2).

Worin dieſes Weitere beſtehe, was neben der Vernunft erforderlich iſt, um Gottes Erkenntnis zu finden, braucht hier nicht näher bezeichnet zu werden. Schon vor 3000 Jahren iſt der Weg der wahren Weisheit, wie der Afterweisheit, jener weltverführenden Hure, deutlich beſchrieben worden, alſo daß niemand mehr mit Grund ſich entſchuldigen kann, wenn er des rechten Zieles verfehlt (Spr. S. Kap. 2). Dr. Nagel freilich hält die Vernunft allein für ausreichend. Es ſei. Prüfen wir demnach, was ſeine „Vernunft“ unſerer Vernunft zu begreifen und zu glauben zumutet. Der Leſer verſtehe wohl: zu „begreifen“ und zu „glauben“, — denn ohne Glauben und dazu ohne vernunftwidrigen, blinden Glauben iſt für das Nagel'ſche Evangelium ſchlechterdings kein Durchkommen. Das wollen wir zum Überfluß noch in einigen Hauptpunkten erweiſen.

---

*) Vgl. Die geheimen Feſſeln der Theologie, Geſ. Schr. XI, S. 66 f. u. a.
Der Herausgeber.

III.

1. Wir wiſſen — und Dr. Nagel wird es nicht leugnen, — daß jene Galiläer, welche der Welt die Geſchichte von Jeſu aus Bethlehem gepredigt haben, nicht nervenſchwache Stubengelehrte waren, ſondern derbe Handwerker, Männer, die ohne Zweifel ihre fünf Sinne zu Waſſer und zu Lande wohl geſchärft hatten. Das alſo ſteht hiſtoriſch feſt, — ſoweit überhaupt in der Geſchichte etwas hiſtoriſch feſtſtehen mag.

Was ſollen wir nun nach Dr. Nagel auf Grund dieſer hiſtoriſchen Thatſache „begreifen"?

Unſer Verſtand ſoll verſtehen, daß dieſe derben Handwerksleute aus einer Sinnentäuſchung in die andere — und in welche! — fallen konnten, daß ſie ſamt Hunderten ihresgleichen durch jene 40 Tage hindurch wiederholt gemeint hätten, ihren auferſtandenen Meiſter vor Augen zu haben, ihn deutlich reden zu hören, ihn eſſen und trinken und endlich gen Himmel fahren zu ſehen: während doch alles, alles auf reiner, ureigener Einbildung beruht habe.

Das begreife und glaube, wer kann.

2. Wir wiſſen — und Dr. Nagel wird es nicht leugnen, — daß die Zahl derer, welche den auferſtandenen Jeſum geſehen haben wollen, nicht klein war; daß viele unter dieſen nicht bloß eine Weile, ſondern ihr ganzes Leben lang das Geſehene für wirkliche Geſchichte gehalten; daß ſie den Mut gehabt, dieſe Geſchichte vor ihren Landsleuten wie vor Fremden, ja vor den Mördern ihres Meiſters und vor demſelben Tribunal, das ihn verdammet hatte, öffentlich und freimütig zu predigen, und daß ſie darob Hunger, Blöße, Verfolgung, Gefängnis, Feuer und Schwert ſtandhaft und freudig erduldet haben; daß endlich mit dieſem ihrem mutigen Glauben ſogar die unerhörte Liebe verbunden war, wonach ſie mitten unter den Streichen ihrer Mörder für dieſe noch beten konnten.

Und wie ſollen wir uns nun dieſe Thatſachen erklären?

Nach Dr. Nagel ſoll dieſer kräftige, lebenslänglich ausdauernde Mut und dieſe weltumfaſſende, ſelbſt für die Feinde bittende Liebe auf dem Boden purer Sinnentäuſchung erwachſen, lediglich durch träumeriſche Einbildungsvorſtellungen erzeugt und getragen worden ſein. — Iſt das für den nüchternen Verſtand, der Menſchen und Dinge kennt, begreiflich? Man kann zugeben — und Dr. Nagel iſt ſelbſt nicht das letzte Zeugnis dafür, — daß die Phantaſie über den Menſchen viel vermag und ihn zu höchſt wunderlichen Gedanken und Handlungen bringen kann, namentlich dann, wenn der feurige Fanatismus ſich zu ihr geſellt. Aber eine blühende Stadt in Brand ſtecken — und eine verfallene wieder aufbauen: das ſind ſehr verſchiedene Sachen. Selbſtpeinigung, Mord, Brandſtiftung u. dergl.

„Heldenthaten" aus purem phantaſtiſchen Fanatismus hat die Weltgeſchichte viele geſehen; aber eine Liebe, die dem Feinde nicht bloß verzeiht, ſondern ihm Gutes erbittet und Gutes thut; die iſt noch nie auf jenem Boden gewachſen, ſolange die Welt ſteht. „Kann man auch Trauben leſen von den Dornen und Feigen von Diſteln?" Nicht einmal eine Beſchreibung der Liebe, wie ſie Paulus 1. Kor. 13 giebt, hat menſchliche Phantaſie zu erzeugen vermocht. Beides aber, Liebesworte und Liebesthaten, wie die Jünger Jeſu ſie hinterlaſſen haben, — ſie ſtehen da und werden ſtehen bis ans Ende der Tage als klare Zeugniſſe und unerklärliche Rätſel zugleich — für jeden, der ſeine Vernunft gebrauchen kann und will.

3. Aus dem Kreiſe jener zwölf Galiläer und ihrer nächſten Umgebung iſt eine Reihe von Schriften hervorgegangen — die Sammlung der religiöſen Klaſſiker der Chriſtenheit, unſer Neues Teſtament. Wir wiſſen — und Dr. Nagel kann es nicht beſtreiten, — daß dieſe Bücher die geleſenſten und verbreitetſten unter allen Büchern der Welt ſind, und kein ſeitdem entſtandenes litterariſches Produkt mit ihnen die Ehre teilt, in 150 Sprachen überſetzt worden zu ſein. Wir wiſſen ferner, daß ſeitdem unter den edelſten und gelehrteſten Männern jedes Jahrhunderts viele, ja die meiſten ſich demütig vor dem Geiſte jener Galiläer gebeugt und lebenslang in ihren Schriften geforſcht haben: Männer der Kirche wie Auguſtinus, Bernhard, Tauler, Luther, Calvin, — Naturforſcher wie Kepler, Newton, von Haller, — Juriſten und Staatsmänner wie von Moſer, Juſtus Möſer, — philoſophiſche Denker wie Paskal, Hamann, Schelling. — Es iſt weiter jedem bekannt, daß die größten chriſtlichen Künſtler in Sprache, Muſik, Malerei und Baukunſt zu ihren geprieſenſten Meiſterwerken meiſt durch die neuteſtamentlichen Schriften Anregung, Stoff und Begeiſterung erhalten haben. Und endlich — was mehr iſt als Kunſt und Wiſſenſchaft — wir wiſſen alle, wie durch dieſe Schriften eine große Schar edler Seelen zu jener dienenden, ſich aufopfernden Liebe in unſerm Welthoſpitale getrieben worden iſt, ohne welches „Salz der Erde" die neuen Kulturvölker ſo gut wie die alten unfehlbar längſt ein Aas geworden wären; — und wie Millionen Mühſeliger, Beladener, Verſtoßener, Gefangener, Kranker und Sterbender aus den apoſtoliſchen Büchern Licht, Troſt und Halt, ja mitten in ihrem Elend ſchon ſelige Himmelswonne geſchöpft haben.

Wie ſoll man ſich nun die Verfaſſer dieſer Bücher vorſtellen, um ſolche Werke und Wirkungen einigermaßen begreiflich zu finden? Sie ſelber behaupten bekanntlich, der Herr habe ſie, wie er es verſprochen, vom Himmel her durch ſeinen Geiſt zu dieſer Wirkſamkeit ausgerüſtet.

Wie dieſes zugegangen ſei, läßt ſich allerdings einſtweilen nicht durch Experimente, wie in der Phyſik und Chemie, veranſchaulichen, wohl aber, daß es geſchehen ſei, aus den außerordentlichen Wirkungen vernunftmäßig erſchließen. Und überhaupt iſt dieſe angenommene außerordentliche Urſache kein größeres Rätſel, als es die vor jedermanns Augen liegenden außerordentlichen Wirkungen ſind.

Dr. Nagel dagegen ſtellt ſich die neuteſtamentlichen Schriftſteller zwar als brave, im übrigen aber als überaus ſimple Phantaſten vor. Zur Erklärung ihrer außerordentlichen Wirkſamkeit bleibt ihm demnach nur die Annahme übrig, daß in den vergangenen 18 Jahrhunderten alle Welt, die gelehrte und die ungelehrte, für jene Phantaſien überaus empfänglich oder, auf gut rheinländiſch ausgedrückt, ebenfalls etwas „übergeſchnappt" geweſen ſei. — Für einen unvernagelten Verſtand iſt natürlich eine ſolche Theorie ſchlechterdings unfaßbar; wir möchten auch einſtweilen dafür halten, daß außer Dr. Nagel ſelbſt ſchwerlich noch jemand geneigt ſei, ſeine Vernunft unter einen ſo kraſſen Aberglauben gefangen zu nehmen.

4. Es iſt eine geſchichtliche Thatſache — die kein wirklicher Doktor leugnen wird, — daß die Entwicklung der Kultur und der Staaten ſeit der Ausſendung der Schüler Jeſu in alle Welt in eine ganz andere Bahn gekommen iſt; daß überall da, wo die Wiſſenſchaft, welche dieſe vom Himmel her promovierten Doktoren lehrten, rein und lauter Eingang fand, nach und nach die chriſtliche Kultur in reicher Fülle ſich entfaltete. Ja es hat auch heute noch allen Anſchein, als ob der geſunde Fortſchritt in Kunſt, Wiſſenſchaft, Volksbildung und geſichertem Volkswohl an die Schriften jener Israeliten gebunden ſei, indem diejenigen Völker, welche ſich mit Willen dagegen abgeſperrt (z. B. die Türken, Chineſen) als „kranke Männer" ihrer Auflöſung entgegengehen, und andere, welche dieſen Schriften nicht volle freie Wirkung geſtatten (z. B. die Italiener, Spanier, Franzoſen) ebenfalls ſeit langem am Kränkeln ſind, ſogar zum Teil zu wahren Peſtbeulen der europäiſchen Menſchheit zu werden drohen.

Dieſe Thatſachen erklären ſich aus den Worten dieſer Miſſionare ſelbſt ſo: der barmherzige Gott im Himmel habe durch Jeſum den Geſalbten der Menſchheit wahrhaftige neue Lichts- und Lebenskräfte eingepflanzt, und ihre Schriften ſeien eben „Blätter von dem Lebensbaume", — „Arznei zur Geſundheit der Nationen".

Dr. Nagel dagegen weiß die rätſelhafte Wirkenskraft Chriſti und der neuteſtamentlichen Schriften anders und, wie er meint, richtiger zu deuten. Er will den Weiſen aus Nazareth beſſer verſtanden haben, als dies deſſen

vorerwählten Zeugen, ſamt dem nachberufenen Heidenapoſtel damals möglich war. Nach ihm, dem neuen rheiniſchen Evangeliſten, verhält ſich nämlich die Sache etwa ſo:

Der Rabbiner Jeſus aus Nazareth ſah ſich bekanntlich, wie er wiederholt bezeugt, als einen Leibes- und Seelenarzt der Menſchheit an. Seinem geſunden Verſtande erſchienen alle diejenigen, welche bisher die Menſchheit als krank behandelt und an den Seelen herumkuriert hatten, wie lauter Quackſalber und Charlatane, die weder den Zuſtand der zu Behandelnden noch die anzuwendenden Mittel recht kannten. Er hatte aber eine neue, eine rationelle, oder eigentlich die homöopathiſche Seelenheilmethode entdeckt. An die Stelle der Menge und der Maſſen der hergebrachten Heilmittel empfahl er nur zwei Pülverchen oder genauer zwei diätetiſche Regeln: erſtlich, man muß allen Ceremonien und Satzungen abſagen, und zum andern, man muß innerlich fromm ſein und recht thun; dann hilft die Natur ſich ſelber. Daß Jeſus einmal geſagt haben ſoll: „Es ſei denn, daß jemand von neuem geboren werde, ſonſt kann er weder das Reich Gottes ſehen, noch hineinkommen," beruht vermutlich auf einem Mißverſtändniſſe ſeiner wenig geſchulten Jünger; oder wenn er es doch geſagt hat, ſo kann er nichts anders gemeint haben, als man müſſe ſeine neue homöopathiſche Seelen-Heilmethode annehmen. Denn das iſt doch klar: wenn der Menſch wirklich von innen heraus ein neuer werden müßte, dann hätte Jeſus nicht meinen können, bei Anwendung jener zwei diätetiſchen Gebote brauche man alles übrige nur der alten Natur zu überlaſſen. Daraus geht weiter hervor, daß man ſich Jeſum nicht bloß unter dem Bilde eines Arztes denken darf. Dieſes Bild dient eben nur für ein vorläufiges Verſtändnis. Der Lebensberuf Jeſu will tiefer gefaßt ſein. Der weiſe Rabbiner wußte gar zu wohl, daß Gott den Menſchen gut erſchaffen hat; daß dieſer mithin ſeinem innerſten Weſen nach nicht verderbt und krank, ſondern nur unvollkommen, oder eigentlich auch nicht unvollkommen, ſondern nur bildungsbedürftig iſt. Die ſogenannten „Sünden" und „Übel" im menſchlichen Leben — z. B. böſe Gedanken, Ehebruch, Hurerei, Mord, Dieberei, Geiz, Schalkheit, Liſt, Unzucht, Neid, Gotteslästerung, Hoffart, Unvernunft (Mark. 7); ferner Tyrannei, Sklaverei, Revolution, Bürgerkrieg, — und alle Zuſtände, um derer willen die Juriſten, Ärzte, Apotheker, Polizeimänner, Gefängniſſe, Waiſenhäuſer, Hoſpitäler, Findelhäuſer, Irrenanſtalten, Blinden-, Taubſtummen- und Blödſinnigen-Inſtitute ꝛc. da ſind, — müſſen nur als Kinderkrankheiten der Menſchen und Völker angeſehen werden, die einmal durchgemacht ſein wollen. Was ſonſt noch von Verkehrtheiten übrigbleibt, z. B. Verzagtheit, Schwermut, Höllenfurcht u. ſ. w. rührt daher, daß viele Menſchen

noch immer meinen, ſie müßten der Natur durch allerlei „Ceremonien“ und „Satzungen“ zu Hilfe kommen, während dieſelbe doch dadurch nur deſto mehr aus ihrem Takte und Geleiſe gerät; oder aber die Übel haben darin ihren Grund, daß man die poſitive homöopathiſche Regel: „Sei innerlich fromm und thue recht,“ — noch nicht vollkömmlich zu befolgen verſteht. Das wird ſich aber alles mit der Zeit beſſern, zumal in unſerm Jahrhundert, wo der erleuchtetſte Philoſoph (Hegel) deutlich ausgeſprochen hat, daß jeder von ſeinen Sünden abſolviert iſt, ſofern er ſich nichts daraus macht. Überdies entwickelt ſich die Menſchheit nach demſelben Geſetze wie die andern Naturreiche. Wie nämlich eine Pflanzengeneration der folgenden als Dünger dient, ſo vererbt auch eine Menſchengeneration der andern ihr erworbenes Kapital an Weisheit, Bildung, Sanftmut, Liebe und wie die geiſtigen Güter alle heißen. Dazu kommt, daß es bei dieſer natürlichen Erbſchaft nicht geht, wie bei dem unvollkommenen altmenſchlichen Erbrecht; dort können nämlich die Nachgebornen ihre Vorfahren beerben, ohne deren Schulden mit übernehmen zu müſſen. Auf dieſe Weiſe werden ſie alſo, wie leicht zu berechnen iſt, von ſelbſt immer reicher, lebenskräftiger, geſunder; ja es wird endlich ein ſolcher Reichtum von natürlich-ſittlichen Kräften, wie Liebe, Demut, Sanftmut ꝛc., ſich anhäufen, daß man nicht mehr wiſſen wird, wo man ſie paſſend verwenden ſoll. So allein iſt es auch nur erklärlich, wie wir es jetzt ſchon ſo herrlich weit gebracht haben, da doch die Menſchheit urſprünglich auf der unterſten Stufe der Bildung und Geſittung ihr Daſein beginnen mußte. So erklärt ſich auch der außerordentliche Einfluß der Lehre Jeſu; denn er ſtellte zuerſt das Lebensgrundgeſetz hin und befeſtigte es durch ſeinen Tod: Man muß nur die alte, ewige Menſchennatur ſich ſelbſt, ihrer eignen naturgemäßen Entwicklung überlaſſen, nicht aber durch beengende „Ceremonien“ und „Satzungen“ ihr zu Hilfe kommen wollen, dann wird ſie den Weg zur innern Frömmigkeit und zum Rechtthun von ſelber finden. Die erſten Jünger haben zwar den Meiſter nicht ganz verſtanden; aber der Wahrheitskern der Lehre iſt doch, gleich homöopathiſchen Pülverchen, in der Verbindung und Umhüllung der hinzugefügten Phantaſiegeſchichten richtig überliefert und in das Leben der Menſchheit eingeführt worden. Eben dieſe unſcheinbaren Pülverchen haben jene großen Wirkungen hervorgebracht.*)

*) In einer Anmerkung darf wohl auch daran erinnert werden, daß dieſe Nagel'ſche Geſchichte der Seele mit der Lehre von der Entwicklung des Menſchenleibes, wie ſie einige beinahe allwiſſende Naturforſcher aufſtellen, ziemlich zuſammen ſtimmt. Dieſe „beinahe Allwiſſenden“ behaupten nämlich als wahrſcheinlich — doch

So ist also das Rätsel der christlichen Kulturgeschichte erklärt — für den, der einem Privat-Docenten a. D. diese Erklärung bloß auf sein Wort *glauben* und auf ein *vernunftgemäßes Denken verzichten* will.

5. Wie wir gesehen haben, wird Dr. Nagel nicht müde fort und

---

geben sie es noch nicht für *ganz* gewiß aus: — die Menschenwesen seien ursprünglich etwa als Infusionstierchen oder des etwas zur Welt gekommen, aber mit der geheimnisvollen Befähigung, sich nach und nach zu Wesen höherer Art umzugestalten, wie ja auch jetzt noch aus einem Schmetterlingsei eine Raupe, aus dieser eine Puppe, und aus der Puppe ein Schmetterling werde. Das Infusions-Menschchen habe sich nun nach etlichen Jahrtausenden auf dem Wege allmählicher Verwandlung und Vervollkommnung durch die vier Klassen der Schleimtiere bis zur Schnecke hinaufgearbeitet; dann nach langer, langer Zeit durch die vier Klassen der Ringeltiere bis etwa zum Maikäfer, und so weiter durch die vier Klassen der Wirbeltiere, bis es endlich schon sehr menschenähnlich als Meerkatze oder Orang-Utang auf den Bäumen umhergeklettert sei und sich in schönen lustigen Künsten versucht habe. Wieder nach langer Zeit sei dann in einer glücklichen Orang-Utangsfamilie ein junges Negerchen, ein eigentlicher Mensch, zum Vorschein gekommen, der Urstammvater der jetzigen Weltherren, der kaukasischen Rasse, der Licht- oder Tagvölker. —

Daß Gelehrte von der Art dieser „Allwissenden", welche zu begreifen vermögen, wie z. B. aus einem *Käfer* nach und nach ein *Menschenleib* werden konnte, ebenso leicht begreifen, wie aus der denkenden *Materie*, etwa aus Phosphor, der denkende *Geist* entstehen kann, wird dem Leser auch begreiflich sein. Zur Ehre der Naturwissenschaft, die an sich an der Verrücktheit etlicher Naturforscher so wenig schuld ist, als die Bibel an der Verdrehtheit mancher Theologen, müssen wir doch noch etwas beifügen. Einer der berühmtesten Botaniker der heutigen Zeit, Professor Schleiden giebt in seinem Buche „das Leben der Pflanze" sein Urteil über die materialistischen Naturforscher in folgender kurz angebundener Weise ab:

„Vor mehreren Jahren stand ich in einem sehr freundschaftlichen Verhältnisse zu dem dirigierenden Arzte an einer großen Irrenanstalt, und ich pflegte die mir deshalb gestattete Freiheit, das Haus und seine Bewohner nach Gefallen zu besuchen, fleißig zu benutzen. Eines Morgens trat ich in das Zimmer eines Wahnsinnigen, dessen beständig wechselnden seltsamen Vorstellungsspiele mich besonders interessierten. Ich fand ihn am Ofen niedergekauert, mit gespannter Aufmerksamkeit einen Tiegel beobachtend, dessen Inhalt er sorglich umrührte. Bei dem Geräusch meines Eintrittes drehte er sich um und flüsterte mit wichtiger Miene: „„Bst, Bst, stören Sie mir meine kleinen Schweine nicht, sie sind bald fertig."" Voll Neugier, zu wissen, wohin sich nun wieder sein abnormer Gedankengang verirrt habe, trat ich näher. „„Sie sehen,"" sagte er leise mit dem geheimnisvollen Ausdruck eines Alchymisten, „„ich habe hier eine Blutwurst, Schweineknöchelchen und Borsten im Tiegel. Hier ist alles, was nötig ist, es fehlt nur die Lebenswärme, und das junge Schwein ist wieder fertig hergestellt."" — So lächerlich wie mir damals diese Einfalt vorkam, so ernst bin ich in meinem spätern Leben wieder an diesen Wahnsinnigen erinnert worden, wenn ich über gewisse *Irrwege der Wissenschaft* nachdachte, und wenn die bloße *Form* des Irrtums hier das Entscheidende wäre, so müßten selbst *manche ausgezeichnete Naturforscher* unserer Tage die enge Zelle meines unglücklichen *Mahlberg* teilen."

fort zu wiederholen, der Wahrheitskern der Bibel laute: Es kommt nicht auf „Ceremonien", ſondern darauf an, daß man von Herzen fromm iſt und recht thut. Dieſen Kern allein müſſe man feſthalten und alles übrige, was von den Apoſteln an „Phantaſiegeſchichten" und „Satzungen" dazu gethan ſei, fallen laſſen. Was will der Mann mit dieſer unermüdlichen Wiederholung ſeiner vermeintlichen Kernwahrheiten bezwecken?

Will er etwa ſeine Zuhörer glauben machen, zur Erreichung eines Zweckes bedürfe man keiner Mittel, oder ſpecieller: zur Erzielung eines chriſtlichen Sinnes und Lebens im einzelnen Menſchen und in einer Gemeinſchaft ſeien vermittelnde Einrichtungen und Lebensordnungen überflüſſig: ſo iſt kaum nötig, dawider etwas zu ſagen, — die Sinnloſigkeit ſolchen Glaubens iſt zu handgreiflich. Der neue Reformator gehe doch in die landwirtſchaftlichen Vereine und belehre dort die unaufgeklärten Leute, daß es nicht mehr zeitgemäß ſei, über Ackerbau-Ceremonien zu verhandeln. Die Hauptſache aller Bodenkultur ſei ja die Frucht, nicht der Boden, nicht der Same, der Pflug, das Pferd u. ſ. w. Es könne ſich in der angebrochenen neuen Vernunft-Ära nicht mehr um die Mittel, ſondern nur noch um den Zweck handeln. Jeder Bauer möge auf ſein Wort nur die Mittel gebrauchen, welche er gerade kenne und habe. Doch eigentlich bedürfe es der herkömmlichen Kulturvermittelungen gar nicht mehr, auch nicht der Mühe und Sorge der Bearbeitung, des Düngens und Säens; das ſeien leere „Ceremonien", denn in der neu begonnenen Vollzeit wäre der Boden und ebenſo die Luft ſo ſegensvoll und nahrungskräftig und überdies jener ſchon dergeſtalt mit gutem Samen verſehen und vom Unkraut gereinigt, kurz alles ſo gottvoll: daß alle zeitherigen ackerbaulichen Lehren und Mittel mehr ſchaden als nutzen würden. Summa: Die Herrſchaft der hergebrachten landwirtſchaftlichen Dogmatik und Praxis ſei abgethan. — Weiter gehe der neue Evangeliſt zu den tauſend lieben Leuten, die ſich mit Sorgen der Nahrung quälen, und predige ihnen: Sie ſollten nicht länger für das tägliche Brot ſich abmühen; die Natur ſei jetzt derart gottvoll und nahrungshaltig und der menſchliche Leib ſo umgewandelt, daß einer nicht mehr um Nahrungsmittel verlegen zu ſein brauche. Man ſolle nur eſſen, was einem in die Hände komme: Fleiſch oder Obſt, Holz oder Heu, Kot oder Kieſelſteine; es ſei das eine ſo gut wie das andere. Für die ganz Rechtgläubigen des neuen Evangeliums hätte ſogar die menſchenquäleriſche Herrſchaft der Nahrungsmittellehre und der alten Koch- und Eßceremonien ganz und gar aufgehört.

Wir wollen nun zwar keineswegs vorausſetzen, daß Dr. Nagels Aberglaube ſich bis zu dieſem Höhepunkte verſteigen werde, obwohl ihm in der That viel zuzutrauen iſt. Aber, wenn es auf den Gebieten des

natürlichen Lebens vollkommener Blödſinn iſt, zu behaupten, es käme nicht auf die vermittelnden Ceremonien und Satzungen, ſondern lediglich auf den zu erreichenden Zweck an: wie kann dann ein vernünftiger Menſch auf den Einfall geraten, denſelben Satz für die Entwicklung des religiös-ſittlichen Lebens in die Welt hinein zu poſaunen?

Oder hat der Herr Reformprediger mit ſeinem immer wiederkehrenden Stichwort etwas anderes beabſichtigt? Hat er etwa ſeine Leſer glauben machen wollen, die Apoſtel hätten nicht gewußt, was das eigentliche Ziel der von ihnen gepredigten Geſchichten und empfohlenen Lebensordnungen ſei? — Iſt dies in der That der Sinn ſeiner Worte, ſo würden ſie noch etwas Schlimmeres als Aberglaube und Unſinn enthalten: das hieße offenkundige Thatſachen fälſchen, und das nennt man auf deutſch: lügen. Hier nur ein paar dieſer Thatſachen; ſie können ſchon zur Genüge beweiſen, wie die Heilsprediger Alten und Neuen Bundes über die Ziele der von ihnen verkündigten göttlichen Thaten und Lebensordnungen gedacht haben.

Moſes, der erſte uns bekannte bibliſche Schriftſteller, derſelbe, durch welchen Israel die Geſetze zur Heilsvermittlung und Lebensregelung erhielt, — er hat bekanntlich zugleich auch das Gebot eingeſchärft: „Du ſollſt lieben Gott deinen Herrn von ganzem Herzen, von ganzer Seele, und aus allem Vermögen, und deinen Nächſten und den Fremdling (Nicht-Juden) lieben wie dich ſelbſt“ (5. Moſ. 6, 5; 3. Moſ. 19, 18. 34). Auch David, der bekanntlich viel auf ſogenannten äußern Kultus hielt, betet: „Herr, du haſt nicht Luſt zum Opfer, ich wollte dir es ſonſt wohl geben, und Brandopfer gefallen dir nicht. Die Opfer, die Gott gefallen, ſind ein geängſteter Geiſt, ein geängſtetes und zerſchlagenes Herz wirſt du, Gott, nicht verachten“ (Pſ. 51). Und alle Propheten, wie viele ihrer nach Moſes geredet haben, predigen in demſelbigen Sinn. Sie dringen unerbittlich darauf, daß Israel Gottes Satzungen buchſtäblich halte! doch ſprechen ſie zugleich wie z. B. Jeſaias Kap. 58: „Sollte das ein Faſten ſein, das der Herr erwählet, — etwa daß der Menſch ſeinen Kopf hänge wie ein Schilf, und auf einem Sacke und in der Aſche liege? — Das iſt aber ein Faſten, das ich erwähle: Laß los, welche du mit Unrecht gebunden haſt; laß ledig, welche du beſchwereſt; gieb frei, welche du drängeſt, reiß weg allerlei Laſt. Brich dem Hungrigen dein Brot, und die, ſo im Elend ſind, führe ins Haus; ſo du einen nackend ſieheſt, ſo kleide ihn, und entziehe dich nicht von deinem Fleiſch. Alsdann wird dein Licht hervorbrechen wie die Morgenröte, und deine Beſſerung wird ſchnell wachſen, und deine Gerechtigkeit wird vor dir hergehen, und die Herrlichkeit des Herrn wird dich zu ſich nehmen.“ — — Dann der Johannes, welcher die neue Ceremonie der Bußtaufe gleichſam als notwendige Be-

dingung zum Eingang in das Königreich der Himmel predigte, ſagte auch mit dem ganzen Nachdruck ſeines ernſten Berufes und Weſens: „Sehet zu, thut rechtſchaffene Früchte der Buße. Es iſt ſchon die Axt den Bäumen an die Wurzel gelegt; ein jeglicher Baum, der nicht gute Früchte bringt, wird abgehauen und ins Feuer geworfen.“ — Und die Apoſtel, von denen Dr. Nagel behauptet, daß ſie ihren Meiſter nicht ganz verſtanden, und darum wieder allerlei „Ceremonien“ und „Satzungen“ (wie Taufe, Abendmahl, Gebetsformeln, Paſtoren- und Älteſtenamt, Bibelleſen u. ſ. w.) aufgebracht hätten, — die Apoſtel, haben ſie etwa weniger auf „rechtſchaffene Früchte“ des Glaubens gedrungen? Paulus z. B., der den einen Verfluchten heißt, der eine andere Heilszeitung, als die von ihm verkündigte, predigen würde, — dieſer Paulus ſchreibt (2. Tim. 2, 19): „Der feſte Grund Gottes beſtehet und hat dieſes Siegel: Der Herr kennet die Seinen, und: es trete ab von der Ungerechtigkeit, wer den Namen Chriſti nennet.“ — Und endlich Johannes, der ſog. „Jünger der Liebe“, — gerade er ſpricht das ſchärfſte Wort vom Glauben (an Geſchichten), das in der Bibel ſteht: „Prüfet die Geiſter, ob ſie aus Gott ſind. — Ein jeglicher Geiſt, der da nicht bekennt, daß Jeſus Chriſtus (der verheißene Meſſias) iſt ins Fleiſch gekommen, der iſt nicht von Gott; und das iſt der Geiſt des Antichriſts;“ — aber derſelbe Johannes ſchließt das letzte Kapitel des letzten und rätſelvollſten Buches der heiligen Schrift mit den Worten des Herrn: „Siehe, ich komme bald und mein Lohn mit mir, zu geben einem jeglichen, wie ſeine Werke ſein werden.“

So ſind alle bibliſchen Schriftſteller von dem erſten bis zum letzten darin vollkommen einig, was das Ziel aller Werke und Worte Gottes iſt, nämlich: daß der Menſch lerne Gott lieben und ſeinen Nächſten wie ſich ſelbſt; daß er erneuert werde zu dem Bilde des, der ihn geſchaffen hat: ein Gottesmenſch, zu allem guten Werk geſchickt.

Ein jeder, der Verſtand zum Verſtehen und Vernunft zum Vernehmen hat, kann beim erſtmaligen Leſen der Bibel ſich überzeugen, daß dies in der That der Sinn ihrer Verfaſſer iſt. Wer aber diejenigen, welche zu träge ſind, um ſelber nachzuleſen, glauben machen will, Israels Klaſſiker lehrten etwas anderes, der iſt ein Lügner. Der Herr der Weltgeſchichte wird ihn finden und ſeine Lügen ans Licht bringen.

6. Unſere Prüfung des neuen Reformpredigers und Evangeliſten iſt am Ziel.

Blicken wir noch einmal auf den Ausgangspunkt zurück. Es hieß dort: Alle wahrhaftigen Chriſten von dem ſeligen Stephanus an bis auf ſeinen ſeligen Kollegen Adolf Clarenbach ſind darin eins: Wir Menſchen

ſind von Natur krank, ſehr krank, friedelos, unſelig; aber Jeſus von Bethlehem iſt unſer und aller Welt Heiland, nicht ein ſog., ſondern ein wirklicher; wir haben es erfahren. Dr. Nagel hat nichts davon erfahren; wohl, ſo kann er auch nichts davon zeugen. Er hält ſich und alle Welt für geſund, kerngeſund, nach Vernunft, Herz und allen Sinnen, wenigſtens jetzt, im 19. Jahrhundert. Das iſt der erſte und Hauptpunkt, wo er von allen bibliſchen und bibliſch gelehrten Zeugen ſich ſcheidet — vielleicht auf Nimmer-Wiederſehen. Daß er nun auch keinen Heiland nötig hat, daß er den wirklichen Heiland, der ſich ihm mit aufgedecktem Angeſichte, mit der unverwechſelbaren ſüßen Stimme des einigen guten Hirten zu erkennen geben will, nicht erkennt, ihn verwirft, iſt ſelbſtverſtändlich. „Die Geſunden bedürfen des Arztes nicht, ſondern die Kranken.“ Wenn er aber obendrein doch mit dieſem Jeſus von Bethlehem, dem Welträtſel und dem Schlüſſel des Welträtſels, ſich zu ſchaffen macht, und ihn und ſeine vorerwählten Zeugen verkleinert und in Unverſtand verleumdet: ſo iſt das allerdings ein übriges, es iſt ſein ſelbſterwähltes trauriges Geſchick. „So jemand ein Biſchofsamt begehrt, der begehrt ein köſtlich Werk;“ — wer ſich zu einem Theologen beſtimmt glaubt, aber ſich von dieſem Berufe nicht ergreifen läßt, der wird von ſeinem Schickſal ergriffen: er muß dahin fahren und ein blinder Leiter der Blinden werden.

Einen Lehrverſuch möchten wir dem Dr. Nagel doch faſt anraten, einen letzten Verſuch nämlich, mit ſeinem neuen Evangelium dem alten Evangelium der Apoſtel Konkurrenz zu machen. Es giebt dazu eine beſonders geeignete, man möchte ſagen: entſcheidende Stelle. Sollte der Verſuch auch andern nicht nützen können, ſo nützt er vielleicht doch dem Reformprediger ſelber.

Bekanntlich hat der Heiland, den das Neue Teſtament uns beſchreibt, inſonderheit für die Armen und Bekümmerten freundliche Worte und Verheißungen gehabt, wie er denn auch ausdrücklich von ſeiner frohen Botſchaft ſagt: ſie gelte den Armen. An dieſem auserleſenen Publikum wolle der neue rheiniſche Evangeliſt nun auch noch ſein Probeſtück machen. Er gehe durch die Hütten der Elenden und Verlaſſenen, an die Lagerſtätten der Kranken und Sterbenden, oder erlaſſe einen Aufruf „an alle Mühſeligen und Beladenen, denen es aufrichtig um den Frieden ihrer Seelen zu thun iſt,“ — zu ſolchen Leuten trete er dann hin und predige:

Siehe, ich verkündige euch große Freude, die allem Volke widerfahren ſoll! Wie die aufgeklärten Mohammedaner und Juden ihre vermeintlichen Mittler des Heils abgedankt haben, ſo iſt auch von erleuchteten Chriſten jetzt die neue Entdeckung gemacht worden, daß Chriſtus kein eigentlicher

Mittler, daß er eben tot und nichts mehr iſt. Alle zeitherigen religiöſen Nahrungsmittel und Lebensordnungen — wie Bibelleſen, Sakrament, Gebet, Kirchengehen u. ſ. w. — ſind als überflüſſig erkannt. Man braucht ſich nur, wie es jetzt bei den vernünftigen frei-religiöſen Gemeinden geſchieht, für gut zu halten, ſo hat man keines Mittlers und keiner Beſſerungsmittel mehr nötig. Wer noch das Neue Teſtament im Sinne der Apoſtel gebraucht und an ihre „Ceremonien" und „Satzungen" ſich hält, ſündigt eigentlich an dem heiligen Geiſt der guten alten Menſchennatur. Bei uns „Vollkommenen", die wir in das Geheimnis des „Vernunft-Reiches" eingeweiht ſind, iſt alle Mühe, zum Frieden der Seele zu gelangen, abgethan; es fällt uns nicht ein, die Erde für ein Jammerthal anzuſehen und den „alten Menſchen mit ſeiner Luſt und Begier zu kreuzigen;" wir kennen kein Seufzen, keine Sündenangſt; bei uns kommt der Menſch gottvoll zur Welt, führt ein ſeelenvergnügtes Leben zu ſeinen Zeiten und geht getröſtet aus der Welt hinaus; wohin? — das weiß man freilich nicht genau, aber darauf kommt's auch nicht an; wenn man die Tage des irdiſchen Daſeins hindurch ſich ſeines Lebens gefreut hat, — was will einer dann noch mehr? Darum her zu uns, wer des Glückes in dem neuen Reiche unſeres Gottes teilhaftig werden will.

Kann es zweifelhaft ſein, wie das bezeichnete Publikum eine ſolche luſtige Botſchaft aufnehmen, — ob man ihr, wie es wohl von den Satten und Reichen geſchehen ſein mag, Beifall klatſchen würde? — Nicht wahr, lieber Leſer, man darf es bei dem rheiniſchen, wie bei jedem neuen Reformprediger auf dieſe Probe getroſt ankommen laſſen. Ein Evangeliſt, welcher von denen, die in der Welt keinen zulänglichen Troſt im Leben und im Sterben finden können, als ein willkommener Bote begrüßt wird — wie es bei den alten Evangeliſten der Fall war, — den darf man weiter hören. Wer aber an dieſer Probe zu ſchanden wird, und wäre er ſogar einſtmals ein Privatdocent oder ein Realſchullehrer geweſen, der halte ſich forthin getroſt auch für einen Reformprediger a. D.

Nachbemerkung.

Vielleicht möchte der eine oder andere Leſer gern fragen wollen, warum hier gerade die Lehre dieſes Reformpredigers beleuchtet worden ſei. Nun, es giebt allerdings ſolcher Phantaſten, welche die chriſtliche Geſchichte zu einer Art Roman umzudichten verſuchen, noch mehrere. Im weſentlichen ſind aber ihre Machwerke einander ſo ähnlich, wie ein faules Ei dem andern; ein Unterſchied beſteht nur darin, daß in dem einen Roman

Chriſtus etwa als ein gutmütiger rationaliſtiſcher Landpaſtor oder Profeſſor dargeſtellt wird, der die Welt mit einem paar moraliſch-diätetiſchen Rezepten geſund und glücklich machen will, und in dem andern etwa als ein Meiſter vom Stuhl des modernen alleinſeligmachenden demokratiſchen Socialismus. In dieſer letztern Geſtalt hat ihn namentlich jüngſt der Franzoſe Renan in einem Roman, den er ſchamlos „Leben Jeſu" betitelt, auftreten laſſen. Es fehlt nur noch, daß ein Schauſpieldichter auf den Einfall geriete, dieſe Heldengeſchichte für das Theater zu bearbeiten. Der franzöſiſche Romanſchreiber hat übrigens die erdichtete Legende ſeines Schutzpatrons der Bonvivants ſchon in einem ſolchen Maße aufzuputzen und zu überzuckern verſtanden, daß Menſchen von zerrütteten Sinnen ſich ohne Zweifel eine Weile daran ergötzen werden, wie kleine Leckermäuler an ſüßem Wein und Konditorwerk. Was dort geboten wird, iſt in der That ein ſublimierter Extrakt des alten heidniſchen Taumelbechers. Das deutſche Volk müßte aber doch gar ſehr herabgekommen und verwelſcht ſein, wenn es einen franzöſiſchen Fabeldichter von den alten ehrlichen Evangeliſten aus Israel nicht mehr ſollte unterſcheiden können. Freilich, wo man ſich an den romantiſchen Dichtungen deutſcher Reformprediger bereits um allen geſunden Verſtand geleſen hat, da mag die Unterſcheidung ſchon ſehr ſchwer fallen. Darum haben wir den Welſchen fahren laſſen und uns an einen deutſchen Landsmann gehalten, und zwar an einen ſolchen, der bei aller Verdrehtheit des Kopfes doch in ſeinem Herzen von dem Jeſus aus Bethlehem noch nicht ganz loswerden zu können ſcheint. So ſcheint es, und ſo glauben wir. Möchte er dieſe Bande feſthalten und ihren ſanften Zügen folgen: ſie ziehen zum Himmel.

Rede bei der fünfzigjährigen Jubelfeier des Herrn Seminardirektors a. D. F. L. Zahn

am 30. Mai 1882 zu Moers.

Hochgeehrter Herr Direktor!
Geehrte Festgenossen!

Es sind in diesem Sommer 50 Jahre verflossen, seitdem Sie, teurer Herr Jubilar, durch Gottes Fügung in unsere rheinische Volksschule gerufen wurden. Die Lehrer Ihres alten Seminarbezirks, insonderheit Ihre ehemaligen Schüler, nebst vielen Schulfreunden aus andern Ständen haben es als eine Pflicht empfunden, einen Gedenktag zu veranstalten, um mit Ihnen Gott dem Herrn zu danken für alle Barmherzigkeit und Treue, die er diese 50 Jahre hindurch an Ihnen gethan — und für die reichen Segnungen, die er durch Ihre Wirksamkeit unserm heimischen und vaterländischen Schulwesen geschenkt hat.

Es ist mir der ehrenvolle Auftrag geworden, Ihnen, geehrter Herr Jubilar, heute die Grüße und Dankesgefühle der Mitfeiernden — der anwesenden und der in der Ferne still mitfeiernden — auszusprechen; und ich werde auch wohl sagen dürfen, daß ich diesen Auftrag um so lieber übernommen habe, da ich in besonderer und vielseitiger Beziehung Ihnen Dank schulde,*) und nur mein Herz reden zu lassen brauche, um damit auch die Gedanken und Gefühle aller Festgenossen auszusprechen.

Gestatten Sie mir, geehrter Herr Jubilar, unsere dankbare Erinnerung bei einigen Hauptpunkten Ihrer vielseitigen Arbeit näher verweilen zu lassen — nach dem Psalmworte „zu gedenken der alten Zeit, der vorigen Jahre." Als solche Punkte stellen sich von selbst vor uns:

---

*) Redner war weiland Zögling der Zahnschen Präparandenanstalt, dann (1842—1844) Schüler des Moerser Seminars und darauf mehrere Jahre Lehrer an jener Anstalt.

1. Ihr Wirken im Seminar,
2. Ihre litterariſche Thätigkeit,
3. Ihre Sorge für die Präparandenbildung,
4. Ihr perſönlicher Verkehr mit der Lehrerſchaft Ihres Bezirks.

I.

Gewiß denken Sie, geehrter Herr Jubilar, heute auch an jenen Wendepunkt Ihres Lebensweges vor mehr als 60 Jahren zurück, wo ein Zug des Herzens Sie trieb, das corpus juris beiſeite zu legen, um nunmehr die Pandekten einer höheren Gerechtigkeit, die Klaſſiker Israels, zu ſtudieren. Es war, wie wir aus Ihrem Munde wiſſen, eine innere Wandlung, welche dieſen äußern Wechſel veranlaßte. Es war Ihnen eine höhere Auffaſſung des Menſchenlebens und Weltlaufs erſchloſſen worden, als Sie bisher gekannt hatten: die chriſtliche Glaubensüberzeugung, daß das Univerſum ein lebendiges Haupt hat, und daß wir an dieſem Haupte ein Herz haben, das für uns ſchlägt, ein Ohr, das unſer tiefſtes Verlangen hört, und einen Mund, der gute, tröſtliche Dinge zu uns ſpricht, — einen Vater im Himmel, der in ſeinem Chriſto wieder zurecht bringen will, was ſeine ſündigen Menſchenkinder zerbrochen, verdorben und verloren haben, und der nie fahren läßt die Werke ſeiner Hände. — Indem ſich Ihnen in dieſem Lichte auch eine tiefere Auffaſſung des Schulamtes erſchloß, wurden Sie nach Gottes Rat durch die Theologie in den Schuldienſt geführt. In dieſem Sinne haben Sie vor 50 Jahren Ihr Seminaramt hier am Rhein angetreten; ſo haben Sie auch uns unſern Lebens- und Standesberuf auffaſſen gelehrt; und dieſe Glaubensgeſinnung iſt die Triebkraft, das Gepräge und die Segensquelle Ihres Wirkens unter uns geweſen und geblieben.

Aus Ihrer Seminararbeit gedenke ich billig zuerſt des Lehrgegenſtandes, der in allen Schulen das Centrum des Lehrplans bilden ſoll und in dieſem Sinne auch Ihrem Herzen am nächſten ſtand. Es ſteht mir nicht zu und würde auch ohnehin hier nicht angehen, Ihre Lehrweiſe in bibliſcher Geſchichte, Katechismus und Kirchenlied rundſeitig zu charakteriſieren. Ich werde mir jedoch geſtatten dürfen, wenigſtens einige Momente, die mir und meinen Mitſchülern wichtig und geſegnet geworden ſind, kurz zu erwähnen.

Um die Hauptſache mit einem Worte zu ſagen: wir merkten wohl, daß hier eine Lehrweiſe an uns herantrat, die noch eine höhere Aufgabe kannte als die, die chriſtlichen Wahrheiten amtsmäßig richtig weiter zu ſpedieren, — deren erſtes und letztes Anliegen vielmehr dieſes war, bei den Schülern ein ſelbſtthätiges Herzensaufmerken für die Werke und

Worte der göttlichen Liebe zu wecken, oder wenigſtens Reſpekt vor dem „Volks- und Völkerbuche“, wie Goethe die Bibel genannt hat.

Demgemäß — denn dieſer Kardinalgeſichtspunkt, daß die religiöſen Dinge nicht als pure Wiſſensſachen, ſondern als Gewiſſensſachen gelehrt ſein wollen, regelt vieles andere — ich ſage: demgemäß hatten wir daher nicht einen ſtundelangen Vortrag anzuhören und flugs nachzuſchreiben, um ihn nachher zum geläufigen Wiedergeben treulich einzuprägen, ſondern der Unterricht vollzog ſich ſtets in der Form einer freien, belebten, anregenden Beſprechung.

Demgemäß wurde ferner unſer Blick und unſer Lernen weniger hingelenkt auf das hiſtoriſche, archäologiſche, bibliographiſche ꝛc. Außenwerk, was dem Schulſacke Anſehen giebt, als vielmehr auf die Innenſeite: auf das pſychologiſche Geſchehen, auf die religiös-ethiſchen Momente, auf die Fingerzeige der göttlichen Pädagogik in der Erziehung des Menſchengeſchlechts.

Demgemäß wurden wir ferner nicht beſchwert mit vielen abgeleiteten oder gar abgelegenen Dogmen, wie ſie vielleicht zur Konſequenz des theologiſchen Syſtems gehören mögen, aber darum noch keineswegs zu den notwendigen Nährmitteln des chriſtlichen Sinnes zu zählen ſind; vielmehr hielt uns der Unterricht vor allem und immer wieder von neuem die elementaren Grundwahrheiten der Gottſeligkeit vor, welche die Wurzeln alles religiöſen Denkens und Glaubens bilden, und von denen man tagtäglich leben muß. (So z. B. erinnere ich mich noch lebhaft, wie wir immer wieder vor den Entſcheidungspunkt geführt wurden, den ich erſt ſpäter als ſolchen klarer verſtehen lernte: daß es vor allem darauf ankomme, ob man einen lebendigen Gott glaubt und hat, oder nicht.)

Demgemäß wurden uns ferner keine Glaubensſätze in doktrinärer Weiſe zum ſofortigen Jaſagen aufgenötigt, unbekümmert, ob ſie von Verſtand und Gewiſſen wirklich appercipiert werden konnten; ſondern eben auf dieſes wirkliche Appercipieren richtete ſich die Hauptſorge, — alſo auf die Vermittelung des Verſtändniſſes in allerlei Weiſe, namentlich durch Anknüpfung des Höheren an das Niedere, des Befremdlichen an das Selbſterfahrene, der hiſtoriſchen Vergangenheit an die beſehbare Gegenwart u. ſ. w.

Demgemäß trat ferner keinerlei methodiſtiſche Treibhaus-Erziehung an uns heran — weder im Unterricht, noch in den Andachten, noch in der Lebensordnung; vielmehr wurde jene naturgemäße Seelenpflege geübt, wie ſie der Heiland ſelbſt (Mark. 4) empfohlen hat, wonach zum Säen auch das Warten gehört, bis aus Gras und Halm und Blüten die vollen Ähren gereift ſind.

Demgemäß hörten wir ferner nie jenen bekannten gelehrten oder ungelehrten religiösen „Jargon", der für salbungsvoll gehalten sein will, wenn er biblische oder andere feierliche Ausdrucksformen gebraucht; sondern immer und überall die eine natürliche, wahre, edle Redeweise, die, weil sie wahr ist, gleichmäßig zum Verstande wie zum Herzen spricht, und weil sie edel ist, bei geistlichen und weltlichen Dingen, am Sonntag und am Werktag, gleich wohlklingt.

Demgemäß geriet der Unterricht nie in ein monotones Geleise; er nahm vielmehr in Lehrgang und Verfahren die mannigfaltigsten Formen in Gebrauch. Ein Beispiel: Einst wurde bei Eröffnung eines neuen Kursus eine Reihe von Stunden dem Betrachten des Liedes gewidmet: „Kommt heran zum Wunderbau u. s. w.," worin die bekannte Stelle vorkommt: „innen, innen ist des Tempels Herrlichkeit." Man wird denken, das seien eben Kirchenlied-Lektionen gewesen; keineswegs, die Besprechung dieses Liedes war vielmehr ein Präludium, die Einleitung zum Katechismusunterricht, — und es war eine sonderlich vortreffliche, da der Gegenstand dieses Faches bei solcher übersichtlichen und nach innen dringenden Beleuchtung in einer wesentlich anziehenderen Gestalt erschien als in der doktrinären Form des Lehrbuches.

Demgemäß endlich wurde in den verschiedenen Zweigen des Religionsunterrichts ja auch schulgerecht gelernt, — aber nach der Regel: das Nötige, das bleibend Nötige, das Saft- und Krafthaltige; und dieses auch mit vollem Ernste gut und sicher.

Mag auch bei der ungleichen Vorbildung der Seminaristen und aus andern Ursachen die Wirkung eines so echt-pädagogischen und geistvollen Religionsunterrichts nicht überall dieselbe gewesen sein. Das eine Bedeutsame aber haben mit wenigen Ausnahmen wohl alle mit heimgenommen: Respekt vor der Sache, und Achtung vor solchem Lehrer; und ihrer vielen ist, wie ich weiß, dieser Unterricht zu einem Segen geworden, wofür sie in Zeit und Ewigkeit dankbar bleiben werden, — der sich auch darin erwies, daß ihnen das Schulamt nun doppelt wert wurde.

Gedenke ich noch eines andern Lehrgebietes: der Berufswissenschaft, der Pädagogik.

Da haben wir allerdings von der chinesischen und japanischen, von der indischen und ägyptischen und mongolischen ꝛc. Pädagogik nichts gehört; — desto mehr aber von der deutsch-christlichen, die uns vor den Füßen lag.

Auch lernten wir kein geschlossenes System der Pädagogik mit seinen abstrakten Begriffen, Definitionen und Regeln; sondern wurden möglichst bald an die konkreten Fragen und Aufgaben der Praxis herangeführt.

Wiederum geschah auch darin die Unterweisung nicht so, daß uns

z. B. in der Didaktik eine bestimmte bis in die kleinsten Handgriffe ausgebildete Methode anexerziert worden wäre, — sondern orientierend, Blick und Takt schärfend, die Hauptrichtpunkte markierend.

Ich kann mir nicht versagen, an etliche dieser Richtpunkte zu erinnern, — um so mehr, da meines Erachtens unser Schulwesen gut beraten wäre, wenn dieselben in der Lehr- und Aufsichtspraxis überall gewürdigt und befolgt würden.

Der Lehrer selbst muß lehren — ohne Krücken, ohne Buch, mit lebendigem Wort — in allen Fächern.

Die Anschauung muß überall voraufgehen: erst Exempel, dann Regel; erst Geschichte, dann Doktrin; erst Vorbild, dann Gebot und Mahnung.

In jedem Fache muß ein Minimum, ein Grundkapital des Wissens und Könnens, so fest gelernt werden, daß es unter allen Umständen disponibel und geläufig ist.

Endlich: bei den praktischen Lehrübungen der Seminaristen war im nachfolgenden Kritikum die erste Frage an die recensierenden Zuhörer nicht die: „was wißt ihr an dieser Lehrprobe zu tadeln?" — sondern: „was ist darin anzuerkennen."

Wohl der Lehrerschaft, wohl der Gegend, in deren Seminar Religion und Pädagogik in solcher Weise und in solchem Geiste gelehrt werden. Daß unser Niederrhein unter Ihrer Amtswirksamkeit, geehrter Herr Jubilar, dieses Glück gehabt hat, das ist das erste, was der heutige Festtag dankbar bezeugen will.

II.

Der zweite Zweig Ihres Wirkens, die litterarische Thätigkeit ist durchaus aus Ihrer amtlichen Stellung und Arbeit erwachsen; sie war keine besondere Profession, sondern bildete in Ihrem Sinne einen Bestandteil Ihrer beruflichen Obliegenheiten.

Unter den von Ihnen herausgegebenen Schriften: die biblischen Historien, das methodische Begleitwort derselben, die größere biblische Geschichte, das „Reich Gottes", der Bibelkalender, der Lehrerspiegel (eine Denkschrift zu Harnischs 25jährigem Jubiläum), die Pestalozzischen Blätter — ragt für die Volksschule namentlich eine hervor, Ihr Erstling: das biblische Historienbuch. Es tritt nicht nur darum hervor, weil es unter den neuern Schulbüchern wohl kaum ein zweites giebt, welches in Deutschland und über dessen Grenzen hinaus eine solche Verbreitung gefunden hat, sondern auch noch in einem andern Sinne, der leider weniger gekannt ist, als man zur Ehre der Pädagogik wünschen sollte. In diesem

Buche fanden ſich die Hauptgrundſätze, welche für ein Lehrbuch der bibliſchen Geſchichte in der Volksſchule maßgebend ſein müſſen, zuerſt in ihrer Vollzahl klar herausgeſtellt und ausgeführt. Das Buch war eine bahnbrechende That. — Sieht man von der glücklichen Auswahl des Stoffes ab, worin der alte Joh. Hübner u. a. bereits vorgearbeitet hatten, ſo ſind es namentlich vier Punkte, vier Forderungen, die hier verwirklicht waren, und die ich für unſer Gedenken noch kurz hervorheben möchte.

Die Darſtellung in einem bibliſchen Hiſtorienbuche muß ausführlich ſein, — nicht auszugartig, nicht kompendiariſch, wie leider in vielen neuern Lehrbüchern der vaterländiſchen Geſchichte, und wie es früher auch auf dem bibliſchen Gebiete ſchon halbwegs begonnen war.

Die Darſtellung muß anſchaulich ſein und eben deshalb auch den Bibelſtil und die Bibelſprache feſthalten, — oder umgekehrt ausgedrückt: Stil und Sprache der Bibel müſſen feſtgehalten werden, weil ſonſt die Anſchaulichkeit der Erzählung leiden würde. Bekanntlich waren die damals gangbarſten bibliſchen Geſchichtsbücher von dieſem gut peſtalozziſchen Grundſatze merklich abgewichen, zum Teil ſehr ſtark.

Im Religionsunterricht auf dieſer Altersſtufe müſſen Geſchichtserzählung, Didaktiſches (Lehre) und Poeſie nicht iſoliert auftreten, ſondern vereint wirken, — auch im Buche. Darum war in der urſprünglichen, in der Normalausgabe des Hiſtorienbuches jede Erzählung mit „Lehren“ (in der Form bibliſcher Ausſprüche) und mit paſſenden Liederſtrophen begleitet. — Die Nachtreter haben ſich bekanntlich an dieſer Aufgabe nicht verſucht und auf die „Lehren“ verzichtet: abſchneiden iſt eben leichter als beſſermachen.

In der religiöſen Poeſie muß auf die Kernlieder und auf ihren Urtext zurückgegriffen werden. — Auch darin iſt das Hiſtorienbuch mit gutem Beiſpiel vorangegangen.

Eigentlich gehört noch ein fünfter Gedanke hinzu, den ich wenigſtens andeuten will. Das Hiſtorienbuch und der (ergänzende) „Bibelkalender“ weiſen deutlich darauf hin, daß Kirche, Haus und Schule eine Haus- und Schulbibel nötig haben, — ein Buch, das als Ganzes genau auf die Hausandacht berechnet wäre; dieſes Hausbuch würde dann auch die rechte Kinderbibel ſein.

Jene erſten vier Grundſätze ſind ſeitdem Gemeingut der deutſchen Pädagogik geworden, d. h. ſie ſind als gültig anerkannt und fleißig nachgeſprochen worden. Allein es fehlt viel daran, daß ſie überall, oben und unten, in ihrem Vollſinn und in ihren Konſequenzen erfaßt und in dieſem Vollſinn (in allſeitiger Anwendung) praktiſch ausgeführt wären. Neue didaktiſche Grundgedanken hat die pädagogiſche Theologie ohnehin ſeitdem

nicht hinzugefügt. — Was speciell auf dem Gebiete der bibliſchen Hiſtorienbücher ſeitdem geleiſtet worden iſt, ſind beſtenfalls nichts als Ausebnungen des gewieſenen Weges geweſen — wohlfeile, wenn auch gut bezahlte Kärrnerarbeiten, nachdem das königliche Werk des Bahnbrechens geſchehen war.

Aus Ihrer fleißigen Arbeit in der Zeitſchriften-Litteratur als Schulchroniſt und Dorfchroniſt hebt ſich für uns Lehrer von ſelbſt Ihre Schul-Chronik heraus. Die Gründung dieſes Blattes (1844) war für Rheinland und Weſtfalen ein bedeutſames Werk. Seit bereits drei Jahrhunderten beſtand in dieſen Provinzen eine evangeliſche Kirche und Schule; auch beſtanden hier pädagogiſche Blätter, nämlich katholiſche und ein ſimultanes, aber zu einem Schulblatte, welches die Pädagogik im evangeliſch-chriſtlichen Sinne vertrat, hatten es die heimiſche Kirche und Schule in den 300 Jahren noch nicht gebracht. Sie waren es, geehrter Herr Jubilar, der auch an dieſer leeren Stelle zuerſt Hand ans Werk legte.

Es iſt ſchade, daß viele wertvolle Aufſätze, welche die Schulchronik in ihrem ſiebenjährigen Laufe gebracht hat, der jüngeren Generation unbekannt geblieben ſind. Eines dieſer Artikel, welcher durch zufällige Umſtände auch in weiteren Kreiſen bekannt geworden iſt, werde ich etwas näher gedenken dürfen. Ich meine jenen Aufſatz („Über die Leitung des Volksſchulweſens"), worin Sie die Lage und Anliegen der Volksſchule hinſichtlich der Schulverfaſſung zur Sprache brachten, — der ſich unſerm Erinnern um ſo mehr aufdrängt, da Ihre damaligen Beſſerungsvorſchläge in der Hauptſache ſelbſt bis heute nur Weisſagungen geblieben ſind, die noch der Erfüllung harren. Auf den Inhalt dieſer Abhandlung einzugehen, verbietet der Charakter unſeres Feſtes. Aber ein formaler Geſichtspunkt gehört ja hierher. Ich meine nicht dies, daß hier die Wünſche der Volksſchule mit allem Freimute vertreten wurden — ſelbſt bei der Vorausſicht, darob amtliche Anfechtungen erdulden zu müſſen. Denn daß Sie bei Ihrer Berufsſtellung für die Lage der Volksſchule und ihrer Lehrer ein Herz hatten, auch ſich nicht ſcheuten, offen darüber zu reden, wo die Umſtände es zur Pflicht machten: das verſtand ſich bei einem Manne von Ihrer Geſinnung und Denkungsart von ſelbſt. Was ich meine, iſt etwas anderes. Ihr Aufſatz war das erſte Beiſpiel in der deutſchen Schul- und Kirchengeſchichte, wo die berechtigten Anſprüche des Volksſchullehrerſtandes von einem Theologen und Schulmanne auf poſitiv-kirchlichem Standpunkte vertreten wurden, und zwar ausdrücklich auch im Namen der chriſtlichen und kirchlichen Intereſſen. Schon als Unikum war dieſes Beiſpiel bedeutſam, aber noch viel bedeutſamer in einem andern Sinne. Denn da jene Schulanliegen bisher öffentlich nur von einem kirchlich indifferenten oder gar

antikirchlichen Standpunkte verteidigt worden waren, während die Gegenseite sich völlig gleichgültig verhielt oder nichts davon hören wollte, so hatte dies die schlimme Folge, daß sich im Lehrerstande die Ansicht wie ein pädagogisches Dogma festsetzte und ausbreitete: wer als Lehrer treu zur Kirche und ihrem christlichen Bekenntnis halten wolle, der müsse seine Standeswünsche zum Opfer bringen und an denselben zum Verräter werden. Die furchtbaren Wirkungen dieser ganz natürlich entstandenen Ansicht brauche ich nicht zu schildern. Ihr Aufsatz, geehrter Herr Jubilar, hat in diese vernebelte Frage zum ersten Male wieder Licht gebracht. Er zeigte den Schulmännern, daß bei der echt-christlichen Lebensanschauung die berechtigten Ansprüche des Schulamtes und der Schularbeiter nicht nur nicht zu kurz kommen, sondern vielmehr erst nach ihrem vollen Gewichte geltend gemacht werden können. So ist denn auch diese litterarische Arbeit eine bahnbrechende That gewesen, die dem Lehrerstande in dankbarer Erinnerung bleiben wird. Aber auch in jenen andern Kreisen, wo diese Stimme damals verhallte, wird man ihrer dereinst mit Anerkennung gedenken — wenn der Nebel in der Schulverfassungsfrage glücklich verschwunden sein wird.

III.

Blicken wir jetzt auf den dritten Zweig Ihres vielseitigen Wirkens, — auf die Sorge für eine bessere Präparandenbildung.

Sie gründeten, geehrter Herr Jubilar, schon gegen Ende der dreißiger Jahre eine Präparandenanstalt, nicht bloß eine sogenannte, sondern eine, die den Namen verdiente, eine vollständige und wohl ausgerüstete, — und dazu nicht im Sinne der späteren Gründungsära, sondern so, daß den unbemittelten Schulamtsaspiranten, besonders den Lehrersöhnen, ansehnliche Benefizien zugewendet werden sollten. Zur Unterstützung dieses Wohlthätigkeitszweckes wurde zugleich eine Schulbuchhandlung ins Leben gerufen; und auch Ihre Schriften haben zu diesem Zwecke freigebig beigesteuert. — In späteren Jahren, zur Zeit der Regulative, als die Schulbehörden eine solche Vorbildung der Präparanden nicht einmal gern sahen, geschweige unterstützten, mußte die Anstalt sich vornehmlich der Vorbildung für andere Berufsarten widmen und damit ökonomisch einen andern Charakter annehmen; aber auch in dieser Periode hat sie Lehrersöhnen stets nach Kräften Erleichterungen gewährt.

Wollte unsere Betrachtung dabei stehen bleiben, daß die Errichtung Ihrer Präparandenanstalt den Schulamtsaspiranten eine bessere Vorbildung ermöglicht und erleichtert habe, so würde damit dieses Werk doch nur höchst unzulänglich, nur sehr oberflächlich gewürdigt sein. Denn was dem Bildungsgange der Volksschullehrer damals fehlte, das war nicht ein bloßes

Manko, ſondern ein organiſches Gebrechen, ein Übel von bösartiger Natur. In der beſten und wichtigſten Lernzeit, vom 14. Jahre bis zum Eintritt ins Seminar, überließ die Schulbehörde die Bildung und Erziehung der Präparanden dem Zufalle. War dieſe Jugendwüſte auf die eine oder die andere Weiſe glücklich oder unglücklich durchwandert, dann ſollte das Seminar die koloſſale Doppelaufgabe löſen: einerſeits das in der allgemeinen Bildung Zurückgebliebene nachzuholen, und zugleich andrerſeits die nötige Berufsbildung zu vermitteln. So war der Bildungsgang der Lehrer gleichſam eine auf den Kopf geſtellte Pyramide: unten ſo ſchmal und mager wie möglich, und oben über alles Maß breit und ſchwer — das gerade Gegenteil von dem, was bei der Vorbildung aller andern Stände als richtig gilt — un- und widernatürlich vom Anfang bis zum Ende, gleichviel, ob man auf die Erziehung oder auf die allgemeine Bildung oder auf die Berufsbildung ſieht.

Ihr geſunder Blick, geehrter Herr Jubilar, hatte dieſes Grundgebrechen in dem Bildungsgange des Lehrerſtandes ſamt ſeinen ſchlimmen Folgen klar erkannt. Als daher Ihre werkthätige Hand zur Heilung dieſes Gebrechens die Präparandenanſtalt gründete, da wußte ſie auch in der Einrichtung in allen Punkten das Richtige zu treffen. Es ſollten die beſten Lernjahre auch nach Gebühr ausgenutzt werden, alſo zur Erwerbung einer ſoliden allgemein-wiſſenſchaftlichen Bildung, weshalb denn im Lehrplan auch der fremdſprachliche Unterricht nicht fehlte. Und damit dies wirklich, nicht bloß dem Scheine nach, erreicht werde, wurde die Anſtalt nicht an geborgte, ermüdete Lehrkräfte gewieſen, ſondern baldigſt mit dem erforderlichen eigenen Lehrperſonal ausgerüſtet. Aber auch das war ein geſunder Gedanke, daß von vornherein auch ſolche Zöglinge aufgenommen wurden, die ſich für andere Berufsarten vorbilden wollten, und ſonach die Schulamtsaſpiranten im bildenden Verkehr mit andern Ständen blieben. Vermöge dieſer zweckmäßigen Organiſation und einer umſichtigen Leitung hat dann dieſes Inſtitut eine lange Reihe von Jahren im Dienſte der Präparandenbildung wie zur Vorbereitung auf andere Berufsarten im Segen gewirkt; und ich kenne viele ſeiner Schüler, die mit mir und meinem Freunde Dr. Hollenberg (jetzt Gymnaſialdirektor in Saarbrücken) ſagen, wie dieſer es vor etlicher Zeit in einer Denkſchrift ausſprach: zu den Wohlthaten hervorragender Art, die uns durch Gottes Fügung auf unſerm Lebensgange zu teil geworden ſind, rechnen wir namentlich auch dies, daß wir einſt Zöglinge der Moerſer Präparandenanſtalt ſein durften. Und einer, den ich 25 Jahre nach meinem eigenen Eintritt dieſem Inſtitut auf drei Jahre zuführte, läßt heute weit hinten aus dem Orient (aus Troja) durch meinen Mund dasſelbe bezeugen.

In der Schulgeſchichte giebt es kaum etwas Bedauerlicheres als dies, daß der Begriff der normalen Vorbildung zum Lehrerberuf, der hier in Moers ſchon vor mehr als 40 Jahren bahnbrechend verwirklicht war, erſt auf langem Umwege und nach ſchweren Mißerfahrungen in den maßgebenden Kreiſen Eingang finden konnte, und in ſeiner wahren Geſtalt leider ſelbſt jetzt noch vielfach mit andern als bloß äußeren Hinderniſſen zu kämpfen hat.

IV.

Gedenken wir zuletzt noch mit kurzem Worte des vierten Zweiges Ihrer Arbeit.

Gleich Ihrem Vorgänger im Moerſer Seminardirektorat war Ihnen nicht entgangen, daß die Aufgabe der Seminarlehrer nur dann in dem erwünſchten Maße gelingen kann, wenn dieſelben mit der Lehrerſchaft ihres Bezirks in Fühlung und Verkehr ſtehen. Sie, geehrter Herr Jubilar, haben daher nicht darauf gewartet, bis die Lehrer zu Ihnen ins Seminar kommandiert würden, ſondern haben dieſelben in den beſtehenden Konferenzen aufgeſucht. Nach gewonnener näherer Bekanntſchaft haben Sie dann auch jeweilig beſondere Konferenzen veranſtaltet — ſowohl für das Bergiſche wie hier am Niederrhein — in der Form, wie Sie dieſelben für erſprießlich hielten. Durch dieſe Ihre freien Konferenzen angeregt und vorbereitet, iſt im Verfolg ein geſchloſſener Verein, der „Verein evangeliſcher Lehrer und Schulfreunde", entſtanden, der Ihre Auffaſſung der Pädagogik und des chriſtlichen Schulamtes zur Grundlage nahm und unter Ihrer thätigen Teilnahme nunmehr bereits über 30 Jahre ſein Werk fortgeführt hat.

Mochten die heilſamen Früchte Ihrer Bemühungen im perſönlichen Verkehr mit den Lehrern anfänglich nicht augenfällig hervortreten, ſo hat doch die Folgezeit genugſam erkennen laſſen — wie es auch das heutige Feſt bezeugt — daß dieſer Zweig Ihres Wirkens in ſeiner Art nicht weniger erſprießlich geweſen iſt als die übrigen.

Ich ſchließe.

Geehrte Feſtverſammlung! — An unſerm Erinnerungsblicke iſt ein langes, arbeitsvolles Schulmannsleben, wenn auch nur in kurzen Zügen, vorübergegangen, — ein Leben, feſt gewurzelt in der chriſtlichen Glaubensüberzeugung, — getragen von den Kräften dieſes Glaubens, — gereift in Erfahrungen mannigfachſter Art, — reich an fruchtbaren, anregenden Gedanken, — reich an werkthätiger Liebe in den verſchiedenſten Richtungen, — reich an Früchten der Gerechtigkeit, Gott zum Preiſe.

Die Thaten haben zu uns geredet; da bedarf es meinerſeits keiner Worte mehr.

Geehrter, teurer Herr Jubilar! — Nehmen Sie unſern innigſten Dank für alles, was Ihr Lieben, Sorgen und Arbeiten an uns, an unſern Kindern, an unſern Schulen, an unſerm Stande, an unſerm Volke gethan hat. Gott der Herr lohne Ihnen, wie er ſeinen treuen Knechten zu lohnen verheißen hat.

Ihre Schüler und Freunde haben gewünſcht, ihre Dankbarkeit auch noch in anderer Weiſe auszuſprechen, — in der Form einer Wohlthätigkeitsſtiftung in Ihrem Sinne, welche für das Gedächtnis Ihres geſegneten Wirkens forthin mitzeugen helfe. Die Stifter laſſen Sie herzlich bitten, dieſes kleine Dankeszeichen, worüber ein anderes Komitee-Mitglied das Nähere mitteilen wird, gütigſt annehmen und ſeine Beſtimmung genehmigen zu wollen.

Nehmen Sie auch unſere herzlichſten Grüße und Wünſche zu Ihrem heutigen 50jährigen Jubelfeſte. In Ihrem 84. Jahre wandeln Sie unter uns noch friſch und rüſtig an Leib und Geiſt — wie ein Gotteswunder. Der Herr, dem Sie vertrauet haben, und der Ihr guter Hirte geweſen iſt bis auf dieſen Tag, der Vater der Barmherzigkeit und Gott alles Troſtes, ſegne und behüte Sie und die Ihrigen; — er laſſe auch forthin ſein Angeſicht über Ihnen gnädig leuchten, daß Sie in dem ſchönen Abendrot, das Ihre alten Tage umgiebt, noch lange ſchauen das Glück Ihrer Kinder und Kindeskinder; — er hebe ſein Angeſicht auf Sie und ſchenke Ihnen ſeinen Frieden, auf daß Sie noch viele Jahre in unſerer Mitte ſtehen wie bisher als ein Geſegneter des Herrn, als ein lebendiges Zeugnis und Wahrzeichen ſeiner Verheißung (Pſ. 92, 14—16):

„Die gepflanzet ſind in dem Hauſe des Herrn, werden in den Vorhöfen unſeres Gottes grünen;
Und wenn ſie gleich alt werden, werden ſie dennoch blühen, fruchtbar und friſch ſein;
Daß ſie verkündigen, daß der Herr ſo fromm iſt, unſer Hort, und iſt kein Unrecht an Ihm.“ Amen!

1876, ein Jubel-Gedenkjahr der deutſchen Pädagogik.

Vor nunmehr 30 Jahren — 1846 — wurde in allen deutſchen Lehrerkreiſen am 12. Januar der hundertjährige Geburtstag Peſtalozzis gefeiert. Vielfach nahmen auch Perſonen aus andern Ständen, Männer und Frauen, an dieſen Feſten teil. Mehr als je vorher beſchäftigten ſich damals die Herzen und Gedanken, die Zungen und Federn mit der Perſönlichkeit, dem Leben und Wirken dieſes pädagogiſchen Reformators. Auf allerlei Weiſe wurde ſein Lebensbild vor die Augen und ins Gedenken gerückt: durch die Feſtreden, durch die Schulblätter, durch ſelbſtändige Biographien u. ſ. w. Es entſtanden „Peſtalozzi-Stiftungen" und die bekannten „Peſtalozzi-Vereine", die wenigſtens den Schall des Namens fortgepflanzt haben; und das ganze Jahr hindurch war in den pädagogiſchen Zeitſchriften und in den Lehrerkonferenzen viel von Peſtalozzi und ſeinen methodiſchen Grundſätzen die Rede. Ob die poſitiven Nachwirkungen dieſer Jubelfeierlichkeiten dem Eifer und der Begeiſterung, womit dieſelben in Scene geſetzt wurden, überall und in allen Richtungen entſprochen haben, mag dahingeſtellt bleiben; gewiß aber iſt, daß erſt von da an Peſtalozzis Name populär wurde, und daß ſeitdem mehr als je vorher förderſame Anregungen von ſeinen Schriften ausgegangen ſind. Man kann in der That ſagen, daß Peſtalozzis Name eine Macht geworden iſt; und daß er es geworden iſt, dazu haben jene Jubelfeſte nicht wenig beigetragen.

Das Jahr 1871 mahnte wiederum an einen großen pädagogiſchen Bahnbrecher — an Amos Comenius, den Peſtalozzi vor Peſtalozzi. An den äußerſten Oſtmarken der deutſchen Zunge geboren, entſchlief der viel umhergeworfene Pilger an der äußerſten Weſtgrenze, in Amſterdam, am 15. November 1671. In den eigentlichen deutſchen Landen hatte er weder einen Wirkungskreis, noch eine Bleibſtätte finden können; und die reiche, gehaltvolle Saat, die durch ſeine Schriften in unſerm Vaterlande ausgeſtreut war, ging unter den Trümmern des 30jährigen Krieges zum größten Teil zu Grunde. Aber ſelbſt heutigen Tages, 200 Jahre nach

seinem Tode, sind in der deutschen Schulwelt die Verdienste dieses in seltenem Maße großen und edlen Geistes nicht nach Gebühr gewürdigt und noch weniger nach Gebühr verwertet. Zum Erweise braucht man nur darauf mit dem Finger zu zeigen, wie in den Volksschulen — auch in denen der besseren Art — der Realunterricht und wie in den höhern Schulen der elementare fremdsprachliche Unterricht betrieben wird. Die Stimmen, welche 1871 in den Schulblättern an Comenius erinnerten, scheinen verhallt zu sein; von einer Gedenkfeier in den Lehrerkonferenzen ist mir wenigstens nichts zu Ohren gekommen. Vielleicht war die Zeit — zu günstig und darum zu ungünstig: die glorreiche Wiederherstellung des deutschen Reiches nahm zu sehr die Herzen und Köpfe in Anspruch. Vielleicht kam der Appell auch zu früh: man kann nicht anerkennen, was man nicht kennt. Die Lehrergeneration, welche den 300jährigen Geburtstag (1891) des großen pädagogischen Exulanten erlebt, wird hoffentlich das Versäumte nachholen.

Wir stehen jetzt wiederum an der Schwelle eines pädagogischen Jubeljahres.

Am 4. Mai 1876 werden es 100 Jahre, daß **Johann Friedrich Herbart** — der Pädagog unter den Philosophen, der Philosoph unter den Pädagogen — das Licht der Welt erblickte. Er ist geboren zu Oldenburg, wo sein Vater Justiz- und Regierungsrat war. Nach der Studienzeit wirkte er von 1797—1800 als Privaterzieher in der Schweiz, in einem Berner Patrizierhause, wo er auch Pestalozzi kennen lernte und denselben, der damals in Burgdorf unter einem als Schulmeister angestellten ehemaligen Schuster den „Hilfslehrer" spielte, in seiner Schule besuchte. In seine Heimat zurückgekehrt, bereitete sich Herbart einige Jahre für die akademische Laufbahn vor und trat dann 1803 in Göttingen als Privatdocent der Philosophie auf. Ganz wider den Strich, aber charakteristisch für seine Anschauung und frühe Selbständigkeit, begann er seine Vorträge nicht mit einer der rein philosophischen Disciplinen, sondern mit der Pädagogik; und im zweiten Semester wählte er zum Gegenstande seiner Vorlesungen wiederum nicht Logik oder Psychologie u. s. w., sondern die Ethik (oder wie man damals sagte: praktische Philosophie). Im Jahre 1809, als W. v. Humboldt an der Spitze des preußischen Unterrichtswesens stand, wurde er als Professor nach Königsberg auf den Lehrstuhl Kants berufen, um Philosophie und Pädagogik zu lehren, — zunächst veranlaßt durch die in der preußischen Schulgeschichte unvergessenen Ministerialräte Nikolovius und Süvern. Bekanntlich waren es diese trefflichen Männer auch, welche in jener Verjüngungsperiode des preußischen Staates mehrere angehende Seminarlehrer als Eleven zu Pestalozzi schickten.

In Königsberg iſt die Stätte der bedeutendſten didaktiſchen und litterariſchen Wirkſamkeit Herbarts geweſen, — 24 Jahre lang. Die geringe Frequenz dieſer Univerſität an der äußerſten Grenze des Landes und die höchſt parteiiſche Begünſtigung, welche die damalige Schelling-Hegel'ſche „Modephiloſophie“ während der langen Zeit des Altenſtein'ſchen Miniſteriums fand, bewogen ihn im Jahre 1833 einem Rufe nach Göttingen zu folgen — an die Univerſität, wo er ſeine akademiſche Laufbahn angetreten hatte. Dort ſtarb er, körperlich und geiſtig ungeſchwächt, 1841 infolge eines Schlagfluſſes, in ſeinem 66. Lebensjahre.

So viel aus ſeinem äußeren Lebensgange.

Was iſt es nun, was die Pädagogik dieſem Manne zu verdanken hat?

Das pädagogiſche Denken der früheren Perioden — die Peſtalozziſche Schule mit einbegriffen — gründete ſich überwiegend nur auf *Erfahrung*, *Beobachtung* und *Geſchichte*. Wie unentbehrlich nun dieſe Kenntniſſe für das pädagogiſche Wiſſen und Wirken ſein mögen, ſo reichen ſie doch bei weitem nicht aus. Sie reichen ſchon deshalb nicht aus, weil ſie keine Bürgſchaft der Richtigkeit in ſich tragen; wer ihnen blindlings — d. i. ohne Kritik — folgt, weiß eben nicht, ob er auf dem rechten Wege, oder auf einem Umwege, oder gar auf einem Irrwege ſich befindet. Wie viele Jahrhunderte lang ſind die Schulen beim Leſenlehren gläubig und unverdroſſen der Buchſtabiermethode gefolgt, die doch im Grunde nichts anders iſt als die ins Pädagogiſche überſetzte Echternacher Prozeſſionsmethode! Und warum? Weil Erfahrung und Geſchichte einſtimmig bezeugten, daß das Kind auf dieſem Wege ſchließlich wirklich zum Leſen gelange. Was an Mühſal, Drangſal und Zeitverluſt dabei vorfiel, nahmen Lehrer und Schüler als etwas Unabwendbares mit in den Kauf. So ging es und geht es annoch an hundert andern Punkten. Die Pädagogik, welche ſich bloß mit dem behelfen muß, was Erfahrung und Geſchichte zeigen, iſt genau dasſelbe, was die Medizin war, bevor ſie ſich auf durchgebildete Hülfsdisciplinen (Anatomie, Phyſiologie, Chemie ꝛc.) ſtützen konnte, — nämlich nicht *Wiſſenſchaft*, ſondern bloße *Handwerkslehre*. Soll die Pädagogik zu dem Range und Vermögen einer Wiſſenſchaft gelangen, ſo muß ihr eine ſichere *Ethik* und eine ſichere *Pſychologie* zu Gebote ſtehen: ohne die Ethik tappt die Pädagogik hinſichtlich des *Zieles* der Erziehung im Dunkeln, und ohne die Pſychologie vermag ſie den rechten *Weg* zu dieſem Ziele nicht zu finden. Dieſe beiden Hülfswiſſenſchaften (ſamt Religionslehre und Kulturwiſſenſchaft) ſind aber auch deshalb unentbehrlich, weil erſt durch ihre Hülfe die andere, die aus der *Praxis* fließende Quelle des pädagogiſchen Wiſſens — Erfahrung und Geſchichte — recht ausgebeutet werden kann: einmal dadurch, daß nunmehr der Er-

zieher in den Stand gesetzt wird, selbst mehr Erfahrungen zu sammeln — denn „man sieht nur, was man weiß" — und sodann dadurch, daß er zur Prüfung der eigenen und der fremden Erfahrungen ein kritisches Auge und einen sichern Maßstab gewinnt. Summa: weil die Pädagogik eine angewandte Wissenschaft ist, so ist sie wie alle andern angewandten Wissenschaften (Landwirtschaft, Technologie, Medizin, Politik, Kriegswissenschaft u. s. w.) durchaus abhängig — nämlich abhängig von denjenigen reinen (theoretischen) Wissenschaften, die eben bei ihr eine Anwendung finden und darum ihre Hilfswissenschaften heißen.

Daraus wird nun auch verständlich, warum die Erziehungslehre in den früheren Perioden so unsicher und so wenig wissenschaftlich gegründet war; nicht in ihr lag zunächst die Schuld, sondern in ihren Hülfswissenschaften: diese boten zu wenig Hülfe, weil sie selbst zu mangelhaft ausgebildet waren. Mit der Ethik ging es noch leidlich, weil die Religionslehre dafür aushelfen konnte, — NB. so weit sie es konnte. Die Kulturwissenschaft war nicht weniger gebrechlich, wie schon aus den merkwürdigen Wandlungen hervorgeht, welche der Begriff der Bildung durchgemacht hat vom Mittelalter und den alten Humanisten an bis jüngsthin, wo die modernen „Humanisten" und „Realisten" noch immer ihre alte Haderfrage verhandeln, ob der Rechtseinäugige oder der Linkseinäugige der Normalmensch sei. Gesetzt aber auch, Ethik und Religionslehre wie die Kulturwissenschaft hätten über das Ziel der Erziehung reine, deutliche und vollständige Auskunft zu geben vermocht — was konnte es dem Erzieher nützen, das Ziel zu wissen, wenn die Psychologie, die den Weg zeigen sollte, den schuldigen Dienst versagte? Mit dieser wichtigsten pädagogischen Hülfswissenschaft war es eben am allerdürftigsten bestellt. Zwar hat es niemals an empirischen psychologischen Kenntnissen gefehlt, — im Laufe der Zeiten ist dieses Materials sogar recht viel aufgehäuft worden; auch steckt in den langjährig angesammelten pädagogischen Erfahrungen, soweit sie zuverlässig sind, ein beträchtliches Quantum psychologischen Rohstoffes. Aber es fehlte eine Bearbeitung dieser psychologischen Erze — eine solche Bearbeitung, die zu einer sicheren Erkenntnis, zu einem wirklichen Verständnis des so geheimnisvollen Seelenlebens führen konnte. Die Forschung, welche sich an dieser Aufgabe versuchte, stand sich dadurch, daß sie von vornherein an der alten aristotelischen Hypothese von dem sog. Seelenvermögen festhielt, selber im Lichte. Herbart hat diesen Bann, der auf der Psychologie lastete, gebrochen; er ist der gewesen, durch den diese Wissenschaft zuerst eine feste Grundlage erhalten hat. Das gleiche Verdienst muß ihm hinsichtlich der zweiten pädagogischen Hülfswissenschaft, der Ethik, zugesprochen werden. Hätte er sich nun auch gar nicht darum

bekümmert, wie ſeine pſychologiſchen und ethiſchen Forſchungen auf dem Gebiete der Erziehung ſich verwerten ließen, ſo würde er doch nicht weniger auf dankbare Anerkennung von ſeiten der Pädagogen Anſpruch haben, als Liebig ſie von ſeiten aller derer, die bei den Fortſchritten der Chemie intereſſiert ſind, gefunden hat: denn die Vorbedingungen dazu, daß die Pädagogik aus einer Handwerkslehre zu dem Range einer Wiſſenſchaft aus- und emporwachſen könne, waren erfüllt; der Weg war gebahnt.

Aber Herbart hat mehr gethan. Obgleich er ein Denker und Gelehrter erſten Ranges war, und ſein profeſſoraler Beruf ihn nicht an die pädagogiſche Praxis wies, ſo hat er derſelben nichtsdeſtoweniger mit Liebe und Hingebung einen großen Teil ſeiner Zeit und Kraft gewidmet. Seine pädagogiſchen Schriften, insbeſondere ſeine „allgemeine Pädagogik", ſind dafür beweiskräftige Zeugen. So iſt denn eine wiſſenſchaftliche Pädagogik nicht bloß durch ihn möglich geworden, ſondern mit eigner Hand hat er auch den Grund dazu gelegt. Und wie feſt ſind dieſe Fundamente, und wie reich an Fingerzeigen für den Ausbau! Mit Recht ſagt einer ſeiner Schüler: „Man mag Herbarts pädagogiſche Schriften leſen, ſo oft man will, immer findet man in der kurzen, gedrängten, wohldurchdachten klaſſiſchen Darſtellung neue Belehrung und neuen Genuß." In der dereinſtigen Geſchichte der deutſchen Pädagogik wird die dritte Hauptperiode nach der Reformationszeit an ihrer Spitze unzweifelhaft den Namen Herbarts tragen.

Es liegt nun die Frage nahe, woher es doch komme, daß die Verdienſte dieſes Mannes um die Pädagogik noch ſo wenig in der Schulwelt bekannt ſind, zumal in den Kreiſen der Volksſchullehrer. Darüber wäre viel zu ſagen; es haben auch viele Urſachen dabei zuſammengewirkt. Wir können hier nicht ſoweit ausholen und müſſen uns mit einigen Andeutungen begnügen.

Zuvörderſt iſt an das Sprichwort zu erinnern: „Gut Ding will Weile haben", — wie man an dem Eichbaume ſehen kann, der bekanntlich viel langſamer wächſt als die Pappel und ähnliches leichtes Gehölz.

Zum andern hatten die Volksſchulen — um von dieſen zunächſt zu reden — in der erſten Hälfte dieſes Jahrhunderts alle Hände voll zu thun, um die von Peſtalozzi angeregten Reformen denkend zu verarbeiten und praktiſch auszuführen. Für ſie war Herbart zu früh gekommen.

Zum dritten ſind Herbarts pädagogiſche Schriften vermöge ihrer klaren Darſtellung zwar unſchwer zu verſtehen, aber wegen ihrer gedrängten, gehaltvollen Faſſung doch nicht jedem mundgerecht. Überdies merkt der Leſer bald, daß zum Heimiſchwerden in dieſer neuen, anziehenden Gedanken-

welt die Bekanntſchaft mit Herbarts Pſychologie und Ethik erforderlich ſei. Hat er nun nicht bereits ſo viel Geſchmack an den pädagogiſchen Schriften gewonnen, daß er nicht davon laſſen mag, ſo ſchreckt die Ausſicht auf den langen Studienweg leicht zurück.

Zum vierten waren die einzelnen Werke Herbarts ſeit langem ſchwer zu bekommen, und ſeit 1850 nur in der Hartenſtein'ſchen Geſamtausgabe. Die Anſchaffung von 12 Bänden eines teuren Litteraturzweiges wird aber ſelten ein Volksſchullehrer ſeiner Kaſſe zumuten dürfen. Es iſt intereſſant, das Subſkriptionsverzeichnis der Hartenſtein'ſchen Ausgabe durchzuſehen. Da finden ſich vornehmlich nur Bibliotheken genannt und zwar meiſt Staats-, Univerſitäts- und alte, große ſtädtiſche Bibliotheken, aber wenige Gymnaſial- und Realſchul-Bibliotheken, keine einzige Seminar-Bibliothek; und unter der verhältnismäßig kleinen Zahl von perſönlichen Subſkriptionen trifft man zwar ſehr achtbare Namen, wie Friedrich Wilhelm IV., Reichstagspräſident Dr. Simſon, Gymnaſialdirektor Dr. Paſſow (Schwiegervater des Miniſters Falk), Couſin u. ſ. w., aber nur ſehr wenige Lehrer an höhern Schulen, keinen Volksſchullehrer, auch keinen Seminardirektor.

Ein fünftes, was die Verbreitung der Herbartiſchen Anſchauungen aufgehalten hat, liegt darin, daß die Lehrer an den höhern Schulen — gleichviel ob ſie Philologen oder Theologen oder Mathematiker u. ſ. w. heißen — ſich meiſtens mehr um ihre ſpecielle Fachwiſſenſchaft bekümmern als um ihre Berufswiſſenſchaft, die Pädagogik. Denn da Herbarts Schriften zunächſt für gymnaſial und akademiſch geſchulte Leſer berechnet ſind, ſo war zur Überführung ihres Inhaltes in weitere Kreiſe eine *vermittelnde* litterariſche Arbeit erforderlich. Der Natur der Sache nach hätten die Lehrer der höhern Schulen dieſe Arbeit übernehmen müſſen. Da dieſe aber, wie bemerkt, ſich meiſtens bloß für ihr ſpecielles Fach intereſſieren, ſo ſind ſie teils ſelbſt nicht genug mit den Herbart'ſchen Forſchungen bekannt geworden, teils haben ſie ihre Feder zu ausſchließlich der fachwiſſenſchaftlichen Litteratur gewidmet. So erklärt ſich's alſo, warum die Herbartiſche Philoſophie auch von dieſer Seite her wenig Förderung erfahren hat.

Ein ſechſtes Hindernis, vielleicht das ſchlimmſte, lag in den verwirrten und unruhigen Geiſteszuſtänden, die nach den Befreiungskriegen allmählich in Deutſchland herrſchend wurden. Je weniger Leben ſich auf dem religiös-kirchlichen Gebiete zeigte, deſto erregter, exaltierter und ſchwindelhafter ging es auf den Gebieten der Politik, der Kunſt und der Philoſophie her. Kein Wunder, daß eine ſolche Zeit für das beſonnene, ſtrenge und ernſte Denken Herbarts wenig Sinn hatte. Dazu kam noch eine beſondere, verhängnisvolle Maßregel der preußiſchen Unterrichtsverwaltung. „Der Miniſter

v. Altenſtein, von der Überzeugung ausgehend, daß das Specifiſche des chriſtlichen Glaubens in der wiſſenſchaftlich gebildeten Welt ſeinen Halt verloren habe und nur noch in dem zum Denken unfähigen Pöbel wurzele, ſuchte einen Philoſophen, welcher der denkenden Welt unter der Form des Chriſtlichen eine philoſophiſche Religion bieten könnte, die durch den Schein des Chriſtlichen ihre Anſtößigkeit verlöre. Einen ſolchen fand er in Hegel, dem zugleich auch die politiſche Aufgabe zufiel, den Liberalismus mit dem Abſolutismus zu vermitteln" (Bartholomäi). Was daraus geworden, iſt weltkundig. Aus der ſtaatlich begünſtigten und gepflegten Hegel'ſchen Schule ſind bekanntlich die deſtruktivſten Geiſter auf dem religiöſen und politiſchen Gebiete hervorgegangen; man denke nur z. B. an Strauß, an die „Halliſchen Jahrbücher" unter Arnold Ruge, an Bruno Bauer u. ſ. w. Und was war das Ende der Schelling-Hegelſchen Staats- und Modephiloſophie? Eine immer mehr um ſich greifende Geringſchätzung und Vernachläſſigung der philoſophiſchen Studien überhaupt und zwar in allen wiſſenſchaftlichen Kreiſen. Man war der Phantaſterei, die ſich unter dem Namen der Philoſophie breit gemacht hatte, überſatt und wendete ſich nun um ſo entſchiedener den ſog. exakten Wiſſenſchaften, namentlich der Naturkunde, zu. In der Zeit, wo die Hegelſche Denkweiſe auf den Kathedern und an den grünen Tiſchen das Ruder führte, war natürlich ihre ſchärfſte Gegnerin, die Herbartiſche Philoſophie, ſo gut wie geächtet. Und als dann jene Bankerott machte und das Philoſophieren überhaupt in Mißkredit geriet — da wurde die Herbartiſche Philoſophie, wiederum ganz natürlich, in dieſe Kalamität mit hineingeriſſen. Daß ihr damit ein ſchweres Unrecht geſchah, weil ſie doch tapfer wider die Babelturmbauerei gekämpft hatte — das wußte man nicht; denn die Regierungen hatten dafür geſorgt, daß man ſie nicht kannte. Seit Herbart ſich veranlaßt ſah, dem preußiſchen Staate den Rücken zu kehren, iſt ſeine philoſophiſche und pädagogiſche Anſchauung auf einem preußiſchen Lehrſtuhle der Philoſophie niemals wieder zu Worte gekommen — bis auf den heutigen Tag. In den letzteren Jahren haben mancherlei Anzeichen angekündigt, daß die Tage der Schmach und Vernachläſſigung, welche über die philoſophiſchen Studien gekommen waren, nunmehr zu Ende gehen wollen; ſelbſt die Naturwiſſenſchaften beginnen einzuſehen, daß ſie dieſelben nicht entbehren können. Dringt dieſe Einſicht allgemein durch, dann darf die Herbartiſche Philoſophie hoffen, auch ihrerſeits einmal fröhliche Tage zu erleben. Auf der Leipziger Univerſität, der beſuchteſten in Deutſchland, iſt ſie ſeit langem ſtattlich vertreten geweſen — (durch die Profeſſoren Hartenſtein, Drobiſch, Ziller, Strümpell); und in Jena hat ſie ſich nach mehrjähriger Unterbrechung jüngſt auch wieder hören laſſen (Stoy). In

Öſtreich wird ſie bereits an drei Univerſitäten gelehrt — in Wien (Zimmermann, Vogt), Prag (Volkmann, Willmann) und Graz (Nahlowsky); wie ſie denn auch unter den dortigen Gymnaſial- und Reallehrern ſchon viele Freunde zählt. Hoffen wir daher, daß ſie auch bald auf den preußiſchen Hochſchulen wieder eine Stätte finde.

Irre ich nicht, ſo iſt noch ein ſiebentes Hindernis im Spiele geweſen — eins, das die Herbartiſche Schule in ihrer eigenen Mitte zu ſuchen hat. Auf dieſe Mitſchuld deutet ſchon die Thatſache hin, daß ihre „Zeitſchrift für exakte Philoſophie“ nach elfjährigem Beſtehen (1873) eingehen mußte — in einer Zeit, wo Herbarts Denkweiſe mehr Freunde zählte, als je vorher. Der Zillerſche „Verein für wiſſenſchaftliche Pädagogik“ mit ſeinem pädagogiſchen Jahrbuche mag immerhin ein Erſatz für jenen Verluſt ſein, allein damit werden anderweitige Verſäumniſſe, ſofern ſie wirklich vorhanden ſind, nicht aufgehoben. Worin dieſelben beſtehen mögen, kann hier nicht ausreichend unterſucht werden. Nur auf einen Punkt will ich hindeuten, um daran einen Wunſch zu knüpfen. Wie eine religiöſe Gemeinſchaft, ſo erhält und ſtärkt ſich auch eine philoſophiſche Schule nicht ſo ſehr durch ängſtliches Bewachen der „reinen“ Lehre, als vielmehr durch fortgehende *Verbeſſerung* (Reformation, oder „ſtetige, unaufhörliche Buße“, wie Dr. Luther ſagen würde), durch angelegentliche Ausbildung der wichtigſten *praktiſchen* (angewandten) Lehrzweige, alſo in unſerm Falle namentlich der Pädagogik, und durch fleißiges *Miſſionieren*, was hier zugleich heißt: Übung in der ſchwierigſten Art des Lehrens. Eine Kirche wie eine philoſophiſche Schule, welche dieſe dreifachen Arbeiten verſäumt, gerät in Verfall — nicht bloß *trotz* der „reinen“ Lehre, ſondern gerade *durch* dieſelbe, und zwar ſo gewiß, als der Leib bei dauernder Unthätigkeit gerade durch nahrhafte Speiſen am erſten krank wird. Wie nun? Werden die Kenner und Freunde der Herbartſchen Philoſophie und Pädagogik bei gewiſſenhafter Selbſtprüfung ſagen dürfen, daß ſie — um eine der drei Lebensfunktionen beiſpielsweiſe herauszugreifen — in der That nach allen Kräften „*miſſioniert*“ haben? Hätten ſie es wirklich gethan, ſo würden ſie ohne Zweifel auch bald gemerkt haben, wo ein empfänglicher Boden dafür vorhanden war, und wo nicht und würden auf jenen ihre Kraft konzentriert haben. Meines Erachtens war ein empfänglicher Boden *nicht* zu ſuchen in der Klaſſe der *Gelehrten*, wenigſtens nicht während der philoſophiſchen „Winterperiode“, — auch nicht vornehmlich unter den *Lehrern an den höhern Schulen*, wenigſtens ſo lange nicht, als auf den Univerſitäten ordentliche pädagogiſche Seminarien fehlen. Aber ein empfänglicher, ein ſehr empfänglicher Boden war und iſt zu finden in dem ſtrebſamen Teile des philoſophiſch unver-

ſchnupften Volksſchullehrerſtandes — und vermutlich auch in manchen Kreiſen des gebildeten Gewerbeſtandes. Freilich muß man dieſe Stände nicht mit metaphyſiſchen Spekulationen oder gar mit hiſtoriſch-gelehrtem Kram behelligen, ſondern ihnen einfache, praktiſch-nützliche Kenntniſſe anbieten, alſo angewandte Pſychologie, Ethik und Pädagogik, — aber wiederum nicht in verkünſteltem Gelehrtenſtil, auch nicht in kompendiariſcher Form, ſondern in anſchaulich ausgeführter Darſtellung. Wie ſtellt ſich nun die bereits recht umfangreiche Litteratur der Herbartiſchen Schule zu dieſer letztbezeichneten Aufgabe? Die für die Pädagogik ſo überaus wichtige Pſychologie möge als Exempel dienen. Da finden ſich gediegene gelehrte Werke — wie die „Mediziniſche Pſychologie" von Lotze (1852), das jetzt in 2. Auflage erſcheinende (mehrbändige) „Lehrbuch der Pſychologie" von Volkmann, die „Erſte Grundlegung der mathematiſchen Pſychologie" von Drobiſch (1850); aber ſie ſind, wie ſchon der Titel verrät, nicht für Volksſchullehrer berechnet. Drobiſch's „Empiriſche Pſychologie" (1842) iſt zur erſten Einführung auf dem Wege des Selbſtunterrichts ein recht brauchbares Buch, aber — leider im Buchhandel nicht mehr zu haben. Die ſeitdem erſchienenen Lehrbücher ähnlicher Art — von Schilling (1851), Lindner („Lehrbuch der empiriſchen Pſychologie", 3. Auflage 1872), Drbal („Empiriſche Pſychologie", 1868) — ſind weſentlich Kompendien, d. h. ſie ſetzen eigentlich einen nebenhergehenden oder vorhergegangenen mündlichen Unterricht (Vorleſungen und Beſprechungen) voraus. Als Kompendien ſind ſie vortrefflich, namentlich die beiden letztgenannten; aber für diejenigen, welche auf Selbſtunterricht angewieſen ſind — und in dem Falle befinden ſich die meiſten Volksſchullehrer — muß ein Lehrmittel anderer Art gewünſcht werden, nämlich ein ſolches, welches zahlreiche Veranſchaulichungsbeiſpiele enthält und überdies Fingerzeige zur pädagogiſchen Anwendung giebt. Ein derartiges Lehrbuch der Pſychologie hat die Herbartiſche Schule bis jetzt nicht beſchafft. Möchte doch bald einer aus ihrer Mitte dieſe Arbeit in die Hand nehmen. Bis dahin wird der Anfänger die genannten Schriften von Drbal und Lindner immerhin willkommen heißen dürfen. — Eine ſehr dankenswerte Gabe in eigentümlicher Faſſung hat Dr. Lazarus geliefert in ſeiner Schrift: „Das Leben der Seele in Monographien" (Berlin 1857, 2 Bändchen). Die Gegenſtände der Betrachtung ſind folgende: 1. Bildung und Wiſſenſchaft, 2. Ehre und Ruhm, 3. der Humor als pſychologiſches Phänomen, 4. Geiſt und Sprache, 5. der Takt, 6. die Vermiſchung und Zuſammenwirkung der Künſte. Wie man ſieht, iſt das Buch nicht für Anfänger beſtimmt, im übrigen aber ſehr klar und verſtändlich geſchrieben. Möchte der Herr Verfaſſer uns mit noch mehr derartigen Monographien beſchenken;

nur wäre dabei zu wünſchen, daß zunächſt ſolche pſychologiſche Phänomene beſchrieben würden, welche für den praktiſchen Schulmann beſonders wichtig und doch auch nicht allzuſchwer beſehbar ſind — z. B. die Entſtehung der Wahrnehmungen, die Aufmerkſamkeit, der Apperception, die Bildung der naturwüchſigen (pſychologiſchen) Begriffe u. ſ. w. Eine Sammlung von Einzelbeſchreibungen dieſer Art, neben einem der genannten Kompendien gebraucht, könnte beinahe ein beſonderes Lehrbuch für den Selbſtunterricht erſetzen.

Es iſt mir eine angenehme Pflicht, mich bei dieſer Gelegenheit ſelbſt als einen dankbaren Schüler und Schuldner der Herbartiſchen Schriften zu bekennen. Ich habe es ſtets als eine gnädige Fügung Gottes angeſehen, daß er mich ſchon früh, ſchon in den erſten Amtsjahren, auf dieſelben aufmerkſam werden ließ. Vordem war ich ein eifriger Leſer und Anhänger der Beneke'ſchen Pſychologie — um ſo eifriger, da mir ſchon in den nächſten Jahren nach der Seminarzeit die ſämtlichen philoſophiſchen und pädagogiſchen Schriften Benekes ziemlich vertraut waren. Seinem Hauptwerke, den „Pſychologiſchen Skizzen", verdanke ich es auch zunächſt, daß mir ein freierer Blick in das wirkliche Geſchehen des Seelenlebens aufging und der Sinn für pſychologiſche Beobachtung geſchärft wurde. Die Anthropologien von Kant u. a., mit denen ich mich ebenfalls beſchäftigt hatte, hatten das nicht vermocht: es ſtand eben die alte Hypotheſe von den Seelenvermögen im Wege. Durch die „Pädagogiſche Revue" und andere Schriften meines bergiſchen Landsmannes Dr. Mager — der früher ein entſchiedener Hegelianer geweſen war — geſchah es dann, daß ich auf Herbart hingewieſen wurde. Bei näherem Zuſehen überzeugte ich mich auch bald, daß nur auf dem von ihm gebahnten Wege eine wohlbegründete, ſichere pädagogiſche Theorie und Praxis zu gewinnen ſei; und die weiteren Studien und Erlebniſſe haben dieſe Überzeugung immer mehr befeſtigt. Ich kann daher nur wünſchen, daß es denjenigen meiner Leſer, welche die Schriften Herbarts noch nicht kennen, beſchieden ſein möchte, dieſelben Erfahrungen zu machen. — —

Auf Anregung des „Vereins für wiſſenſchaftliche Pädagogik" iſt auch der Plan gefaßt worden, dem verdienſtvollen Manne in ſeiner Vaterſtadt Oldenburg ein Denkmal zu errichten.

Der 4. Mai 1876 und das Denkmal, das an dieſem Tage eingeweiht werden ſoll, haben übrigens noch eine andere Bedeutung als die, an einen verdienten Mann zu erinnern. Indem ſie den Namen dieſes Mannes, des Begründers der wiſſenſchaftlichen Pädagogik, tragen, ſind ſie zugleich ein mahnender Appell an die deutſche Nation, endlich — endlich

einmal die ſchier unerklärbare Schmach von ihrer ſo viel gerühmten Kultur abzuthun, daß auf den deutſchen Univerſitäten die Wiſſenſchaft vom Kulturerwerb, die Pädagogik, keine ſelbſtändige Profeſſuren beſitzt, ſondern von Theologen oder Philologen oder Naturwiſſenſchaftlern u. ſ. w., ſo gut oder ſo ſchlecht es gehen mag, nebenbei gelehrt wird. Die Univerſität zu Leipzig iſt meines Wiſſens die einzige, welche in dieſem Stücke eine rühmliche Ausnahme macht. Unter den Volksſchullehrern mögen zwar etliche denken, es gehe ſie nicht an, wie die Theorien ihres Berufes auf den Univerſitäten behandelt, reſp. mißhandelt werden. Dieſe Guten ſind ſehr kurzſichtig, ſelbſt in ihren eigenen Intereſſen. Man müßte ſie fragen: mit welchem Grunde hoffet und harret ihr, daß man die Schularbeit einmal beſſer würdige und honoriere — wenn die Nation und die Regierungen dieſelbe für ein Handwerk anſehen, deſſen Erlernung zwar den weniger gebildeten Volksſchullehrern einige Mühe machen möchte, das aber von den gebildeteren Kandidaten des höhern Schulamtes ſo etwa wie das Tanzen mit leichter Mühe nebenbei gelernt werden könnte? — Daß unter den Gelehrten die Pädagogik in der That auch heutzutage noch als eine Handwerkslehre betrachtet wird, iſt evident. Denn wäre es anders, ſo würde es auch auf den Hochſchulen ſelbſtändige Profeſſuren der Pädagogik geben — von Rechts wegen auf jeder wenigſtens zwei: eine für die Theorie, die andere für die Geſchichte der Erziehung — und außerdem ordentliche pädagogiſche Seminare, nicht bloß ſogenannte. Aber es liegt auch ein direkter, handgreiflicher Beweis vor, und man darf nicht müde werden, darauf aufmerkſam zu machen. Die hiſtoriſche Sektion der königl. bayeriſchen Akademie der Wiſſenſchaften, zu welcher die angeſehenſten Hiſtoriker Deutſchlands (Ranke, v. Sybel, Droyſen, Mommſen, Waitz u. ſ. w.) gehören, iſt ſeit mehreren Jahren mit der ſchönen Aufgabe betraut, mit Hülfe der Fachgelehrten die Geſchichte der ſämtlichen Wiſſenſchaften auf deutſchem Boden herauszugeben. Mehrere Bände dieſes umfangreichen Werkes ſind bereits erſchienen, ſo die Geſchichte der Staatswiſſenſchaft, der katholiſchen und der evangeliſchen Theologie, der Geographie u. ſ. w. In dem betreffenden Proſpekt ſind 24 Wiſſenſchaften aufgeführt, darunter drei ſelbſtändige Zweige der Philologie (die klaſſiſche, orientaliſche und germaniſche), ferner die Technologie, die Land- und Forſtwirtſchaft — aber eine Wiſſenſchaft, welche „Pädagogik“ heißt, iſt jenen Herren auf deutſchem Boden nicht zu Geſicht gekommen. Da haben wir die Beſcherung. Was Männer wie Herbart, Beneke, Mager, Th. Waitz, Ziller, Stoy, Palmer u. a. für die Theorie der Erziehung, und Cramer, v. Raumer, Heppe u. a. für deren Geſchichte gearbeitet haben, ſoll auf den Namen einer wiſſenſchaftlichen Leiſtung keinen Anſpruch machen

dürfen! Ohne Zweifel ist das Urteil, welches die Pädagogik hier über sich ergehen lassen muß, so schimpflich wie ein Fußtritt. Allein was hilft's? Solange die Pädagogik auf den Universitäten die Rolle des „Aschenbrödels" spielen muß, braucht man sich nicht darüber zu verwundern, daß ihre begünstigten, ehrwürdigen Schwestern sie in ihrer Gesellschaft nicht dulden wollen. Die Lehrer der höhern Schulen, welche von der mangelhaften Pflege der Pädagogik auf den Universitäten am nächsten betroffen sind, gehen an dieser Kalamität meist ungerührt vorüber. Möchten die Volksschullehrer um so besser einsehen, was hier zu thun ist, und um so eifriger Hand anlegen, — namentlich auch dazu mitwirken, daß der Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik, dessen Jubel-Gedenkjahr wir jetzt vor uns haben, mehr als bisher in der Schularbeit und in der Schulverwaltung zu Worte komme: das Weitere wird sich dann schon finden.

Anhang.

Noch einiges über Herbartische Philosophie.

(Aus einem Briefe an einen Schulfreund.)

Nun ein paar Bemerkungen über Herbarts „Philosophie".

Frage: Warum habe ich die vorstehenden Notizen über die Herbartische Pädagogik vorausgeschickt?

Antwort: Über die Herbartische Pädagogik läßt sich, wie Sie gesehen haben, nicht eher disputieren, bis vorher eine Menge Dornen- und Nesselgestrüpps, welche der Schuttboden der Zeit um diese Theorie hat aufschießen lassen, weggeräumt sind, so daß sich das Disputier-Objekt wirklich zeigt, wie es ist.

Dasselbe gilt nämlich auch von der Herbartischen „Philosophie" — wenn man darunter, wie billig, die gesamten Forschungen Herbarts auf rein theoretischem Gebiete (in Psychologie u. s. w.) versteht. Daß Sie sich mit Herrn v. S. nicht haben über Herbart verständigen können, wundert mich nicht, da er, wie ich glaube, das verdeckende Nesselgestrüpp des philosophischen Schuttbodens nicht ausreichend kennt.

Was ich zu sagen habe, bezieht sich übrigens noch gar nicht auf den Inhalt der Herbartischen Forschungen, sondern, wie sich bald zeigen wird, auf etwas ganz anders, — auf etwas, das alle Philosophen gleichmäßig angeht.

Nun zur Sache. Um an sie heranzukommen, werden wir jedoch einen kleinen Umweg machen müssen.

Da haben wir seit Kant (um von älterer Zeit nicht zu reden) eine ganze Reihe, zum Teil sehr dickleibiger Lehrbücher der Psychologie resp. Anthropologie: von Kant, Hegel, Rosenkranz, Erdmann, dem jüngern Fichte, — daneben sog. „christliche“ oder biblische Psychologien: von Schubert, Delitzsch, Rudloff u. s. w. Sehen wir von Herbart und Beneke ab, auch davon, was die Neueren von Herbart geliehen oder gestohlen haben, und fragen wir dann, was für Nutzen der praktischen Pädagogik, namentlich der Unterrichtslehre, aus diesen sämtlichen gelehrten Büchern zugeflossen ist, so muß man leider sagen: wenig, blutwenig. Es geht dies schon daraus hervor, daß die pädagogischen Schriften aller Art sich nur höchst selten auf irgend eins dieser psychologischen Lehrbücher berufen. Es ist, als wären sie für die Schulpraxis gar nicht dagewesen. Daß sie den Pädagogen keinerlei Anregung und Belehrung gegeben haben, will ich jedoch nicht behaupten, denn das würde wider die Wahrheit sein. Was ich behaupten will, ist dies, daß der Entwicklungsgang der Pädagogik, zumal der Unterrichtslehre, fast ausschließlich durch Erfahrung und Geschichte bestimmt worden ist, nicht durch jene gelehrten Psychologen; denn von einer „Kantischen“ oder „Hegelschen“ oder „Rosenkranzischen“ oder „Schubertschen“ oder „Delitzsch'schen“ ꝛc. Unterrichtslehre hat bisher noch niemand geträumt, geschweige gesprochen. Wenn ja eins von jenen psychologischen Lehrbüchern vom pädagogischen Standpunkte gerühmt zu werden verdiente, dann ist das am wenigsten gelehrte, das allerschlichteste, welches sein Verfasser auch nicht für ein wissenschaftliches Werk anerkannt haben würde — Kants Anthropologie, die weiter nichts als eine populäre Beschreibung der seelischen Erscheinungen war und sein wollte.

Wie liegt nun die Sache?

Liegt die Schuld an den Pädagogen — in dem Sinne, daß sie von den Forschungen jener Psychologen nicht nach Gebühr Notiz genommen hätten? Keineswegs; denn das ist in der That geschehen, — natürlich von denen, die dazu berufen waren. Oder: liegt die Schuld an jenen Gelehrten — in dem Sinne, daß ihre dicken Bücher überhaupt nutz- und wertlos wären. Das wird ebensowenig behauptet werden können, wenigstens möchte ich es nicht behaupten.

Wie läßt sich denn das Rätsel lösen? Sehr einfach.

Orientieren wir uns auf einem andern, auf dem naturwissenschaftlichen Gebiete. Seit wann hat die Naturkunde den jetzt vor jedermanns Augen liegenden großen Einfluß auf das sog. praktische Leben: auf Maschinenbau und Ackerbau, auf Medizin und Wetterkunde, auf Kriegswesen und Küchenwesen, auf Waren- und Personentransport und auf Gedankenverkehr, auf Straßenbeleuchtung und auf Kopferleuchtung u. s. w.

u. ſ. w. ausgeübt? Bekanntlich, ſeitdem die Naturforſchung Bakos Rat befolgte, nicht Wolkenflüge zu machen, ſondern auf feſtem Boden zu bleiben, nämlich ſchlicht und recht die beſehbaren Naturerſcheinungen genau zu beobachten und dann auf induktivem Wege ihren Urſachen und Geſetzen nachzuſpüren. Nun ſtellen Sie ſich vor, daß auf dem Naturgebiete anſtatt der exakten, beſcheidenen Forſchung ſeither lediglich die ſog. Natur-Philoſophen wie der weiland ehrenwerte Giordano Bruno oder wie die modernen Schelling, Hegel u. ſ. w. ihr Weſen und Werk getrieben hätten, deren Hauptanliegen ein himmelhoher Turmbau iſt, und deren Sorge ſich vornehmlich auf die ſpekulativen Fragen richtet, und die ſich zum Teil auch dadurch charakteriſieren, daß ſie mit den geheimnisvollſten Naturerſcheinungen am erſten und am meiſten ſich beſchäftigen. Was würde da für die hundert- und tauſenderlei Praktiker, die ein exaktes Naturwiſſen gebrauchen, abgefallen ſein? Offenbar nur wenig, blutwenig — (womit ich aber die Naturphiloſophie als ſolche nicht beſchimpft haben will); denn mit allen ihren ſpekulativen und geiſtreichen Ahnungen oder Gedanken weiß der Praktiker nichts anzufangen.

So, gerade ſo ſtand es in der Hauptſache für uns praktiſche Schulleute auf dem Gebiete der Seelenlehre: da trieben die Pſycho-Philoſophen ihr Weſen, die ſich um ſolche Fragen bekümmerten und ſtritten, die uns Praktiker vor der Hand nichts angehen, aber gerade das vernachläſſigten, was wir nötig haben.

Erſt durch Herbart (und ähnlich bei Beneke) kam die pſychologiſche Forſchung in die exakte Bahn der Beobachtung im einzelnen und kleinen, und ſomit auf eine feſte Baſis. Wohl findet ſich auch bei Herbart eine metaphyſiſch-philoſophiſche Auffaſſung der Sache — teils weil es nun einmal zu ſeiner Zeit ſtark Mode war, teils aus ſoliden Gründen. Wir Praktiker behandeln aber dieſe letzten Annahmen auf pſychologiſchem Gebiete gerade ſo wie die letzten Annahmen auf den Gebieten der Phyſik, Chemie u. ſ. w. (Kraft und Stoff, Atome, Äther u. ſ. w.) — nämlich als Hypotheſen, als einſtweilige Erklärungshülfen. Wenn dieſelben vor der Hand genügen, die Erſcheinungen ſo weit erkennen zu laſſen, um richtige Anwendungsregeln zu finden: ſo dürfen wir uns gern zufrieden geben, und laſſen die Philoſophen nach Herzensluſt darüber ſtreiten. Entdecken die exakten Forſcher oder aber die „Philoſophen" ſpäter beſſere Erklärungsgründe (wie z. B. jüngſt in der Wärmelehre), ſo kann das uns Praktikern ganz recht ſein; es intereſſiert uns aber qua Praktiker erſt dann, wenn es die Anwendung bereichert und den Blick dafür ſchärft.

Ob dieſe neuen Erklärungsgründe in Wahrheit mehr ſind als Hypotheſen, laſſen wir dahingeſtellt.

Sie ſehen hieraus, in welchem Sinne wir Schulleute uns „Herbartianer“ nennen, — nämlich, weil es auf dieſem praktiſchen Boden in dieſem Sinne keine Schellingianer, Hegelianer, Ulricianer ꝛc. geben **kann**, da dieſe Herren alleſamt uns keine pädagogiſche Pſychologie geliefert haben.

Treten wir jetzt vom Specialgebiete der Seelenlehre auf das Gebiet der ſog. Philoſophie überhaupt.

Eine Frage: Haben Sie wohl darüber ſich beſonnen, was das traditionell überkommene Wort „Philoſophie“ ſagen will — oder richtiger: was es wirklich ſagt und in Wahrheit nur ſagen **kann**?

Es giebt eine Reihe traditioneller Ausdrücke und Begriffe, die nicht bloß von den Laien, ſondern auch von den Denkern und Gelehrten über die Maßen gedankenlos gebraucht werden — ohne genaue Prüfung ihres Gehaltes — von Generation zu Generation. Zu dieſen gehört auch das Wort und der Begriff „Philoſophie“.

Ich will hier nicht meine Anſicht darlegen, ſondern bloß für den Zweck, wovon wir reden, an jenem traditionellen Begriffe ein wenig Kritik üben, nur ein wenig — um etwas von dem verdeckenden Neſſelgeſtrüpp wegzuräumen.

Bei den alten Griechen, wo das Wort „Philoſophie“ aufkam, verſtand man bekanntlich alles rein theoretiſche Wiſſen darunter, die Naturſamt den Geiſteswiſſenſchaften. (Das angewandte Wiſſen ſcheidet ohnehin aus — wenigſtens bei klarem Denken.) „Philoſophie“ hieß alſo ſo viel wie „Panſophie“. Später, namentlich als in chriſtlicher Zeit die Univerſitäten entſtanden, begann eine Abzweigung in dieſem Konglomeratsbegriff. Erſt ſchied die Theologie aus und ſetzte ſich apart; dann die Jurisprudenz; dann die Medizin. Dieſe Abſonderungen wurden dadurch begünſtigt, weil jedes dieſer Fächer einer beſtimmten Berufsklaſſe diente und darum theoretiſches und angewandtes Wiſſen umfaſſen mußte. Alles übrige behielt dann nach gut konſervativem Gebrauche noch ſeinen alten Namen „Philoſophie“ — ſelbſt bis auf den heutigen Tag, inſofern man die große Rumpelkammer, worin die übrigen Naturwiſſenſchaften und die übrigen Geiſteswiſſenſchaften (Pſychologie, Logik u. ſ. w.) und die Sprachwiſſenſchaften ſamt den ſog. ſchönen Künſten einquartiert ſind, mit gelehrter Harmloſigkeit „philoſophiſche Fakultät“ nennt. Warum nun dieſe zuſammengewürfelten Wiſſenſchaften „philoſophiſche“ heißen ſollen, während die Theologie und die Jurisprudenz und die Medizin nicht ſo heißen dürfen — das wiſſen weder Menſchen, noch Engel, noch Götter

zu ſagen. Aber was thut's? Die Gelehrten und Schulregenten haben noch keine Zeit gefunden, den alten irreführenden Namen zu ändern, d. h. genauer: die Fakultäten logiſch richtig und ſachlich zweckmäßig zu organiſieren, darum muß der alte ſinnloſe Name ſamt der ſinnloſen Einrichtung bleiben — zuſamt dem unterlagernden Schutt mit ſeinen Schuttpflanzen. Man könnte nun einwenden, der traditionelle Name ſei hier handgreiflich ſinnlos, daß er niemanden mehr irre leiten werde. Wohl, aber an dem Namen hängt auch eine ſinnloſe Einrichtung, und dieſe iſt gewiß nicht harmlos.

Überdies iſt ein falſcher Name an einer wichtigen Stelle ebenſowenig gleichgültig wie falſches Geld. Doch gehen wir an dieſem Schuttplatze vorbei — zur Hauptſache.

Innerhalb der großen Rumpelkammer „philoſophiſcher Fakultät" haben ſich die Wiſſenſchaften allmählich in drei begriffliche Gruppen geſondert:

1. die übrigen Naturwiſſenſchaften (außer der Medizin),
2. die übrigen Geiſteswiſſenſchaften (außer Theologie und Jurisprudenz),
3. die Sprachwiſſenſchaften ſamt den ſchönen Künſten, ſofern die „Künſte" nicht eine 4. Gruppe bilden ſollen.

Nun nennt man bekanntlich die (2.) Gruppe der reinen (theoretiſchen) Geiſteswiſſenſchaften: Pſychologie, Logik, Ethik, Äſthetik und Metaphyſik — wieder apart im engeren Sinne „Philoſophie", — wenigſtens nennt man die betreffenden Kollegien „philoſophiſche", und die betreffenden Profeſſoren heißen „Philoſophen". [Hier ſind wir an der Hauptſtelle, um die es ſich mir handelt.] Nun ſage mir ein Menſch oder Engel oder einer der gelehrten Halbgötter, was für ein apartes Recht denn jene fünf Geiſteswiſſenſchaften (Pſychologie, Logik u. ſ. w.) auf den Namen „Philoſophie" haben, — alſo mehr Recht als Phyſik oder Chemie oder theoretiſche Jurisprudenz oder theoretiſche Theologie oder theoretiſche Medizin oder Philologie u. ſ. w. u. ſ. w.? Ohne allen Zweifel kann niemand ein anderes Recht, einen andern Grund für jene Benennung angeben, als — — die konſervativ-unſterbliche Mode. Denn von jenen fünf Geiſteswiſſenſchaften hat jede ein ganz beſtimmtes Objekt (Gebiet oder wie man ſagen will) — z. B. die Pſychologie die Erſcheinungen des Seelenlebens, die Logik die Formen und Normen des Denkens u. ſ. w., — gerade wie Phyſik, Chemie, Sprachwiſſenſchaft u. ſ. w.; ebenſo müſſen jene Wiſſenſchaften dieſelbe Forſchungsmethode anwenden wie dieſe, falls ſie in ihrem Gebiet eine wirkliche Wiſſenſchaft zuſtande bringen wollen. Wenn nun jede Disciplin, die eine Special-Wiſſenſchaft ſein will, ein be-

ſonderes Objekt haben muß, und die genannten alle ihr beſtimmtes Objekt wirklich haben; und wenn alle dieſe Special-Wiſſenſchaften formell ein und dieſelbe Forſchungsmethode befolgen müſſen und wirklich befolgen: aus welchem Grunde ſoll denn irgend eine zufällige Gruppe aus allen dieſen exakten Wiſſenſchaften juſt „philoſophiſche“ heißen? Wenn jene fünf — warum nicht dann ihrer ſechs oder ſieben? warum nicht beliebige andere? warum nicht alle? Und was ſoll der Name „Philoſophie“ (in der Anwendung auf jene fünf Disciplinen), da er weder ein beſonderes Objekt, noch eine beſondere Methode bezeichnet, überhaupt heißen?

Kurz, eins von beiden: der Name „Philoſophie“ ſagt entweder gar nichts (nichts Apartes über Objekt, Aufgabe und Methode) — und dann muß er abgeſchafft werden, oder aber er ſagt nichts anderes als das Wort „Wiſſenſchaft“, und dann ſoll jede einzelne Disciplin „philoſophiſch“ ſein, reſp. alle zuſammen mögen Philoſophie heißen wie weiland bei den Griechen.

[So weit das „Entweder-Oder“ auf Grund der vorſtehenden Kritik.]

Da ſehen wir alſo auch an der Hauptſtelle beim Begriff „Philoſophie“ den Schutt der Gedankenloſigkeit meterhoch aufgeſchichtet. Daß es nun auch an Schuttunkraut nicht fehlen kann, ſagt ſich von ſelbſt.

Vielleicht möchte jemand noch einwenden wollen, unter jenen fünf ſog. „philoſophiſchen“ Disciplinen ſei doch eine, die etwas Apartes an ſich zu haben ſcheine, — die Metaphyſik; das möge am Ende die eigentliche „Philoſophie“ ſein, und ſo möge dann wohl von dieſer einen Disciplin der Name auf die ganze Gruppe übergegangen ſein. Angenommen einmal, die Metaphyſik wäre der geſuchte Haken, an den man den aus allen übrigen Disciplinen verjagten Namen „Philoſophie“ noch anhängen könnte: warum ſollen denn nun die vier andern Disciplinen dieſer Gruppe ebenfalls zur „Philoſophie“ gehören? warum nicht auch noch die Theologie, die Mathematik, die muſikaliſche Harmonielehre, die Grammatik, e tutti quanti? So bliebe alſo noch traditioneller Unſinn genug, wenn auch jene Annahme richtig wäre. Prüfen wir nun dieſe Annahme ſelbſt. Worin mag denn das Aparte beſtehen, was die Metaphyſik qualifizieren ſoll, „Philoſophie“ zu heißen? In der Forſchungsmethode kann das Aparte nicht liegen, denn wenn es da liegen ſollte, ſo fiele die Madame Metaphyſik vom wiſſenſchaftlichen Brette herunter, da alle Wiſſenſchaften nur ein und dieſelbe Forſchungsmethode kennen und kennen dürfen — nämlich die mit den bekannten zwei Beinen, von denen das eine „Induktion“ und das andere (vorausgreifend Hypotheſen bildende) „Deduktion“ heißt. Wie nun? Daß die Metaphyſik eine aparte Aufgabe (Objekt) hat, verſteht ſich von ſelbſt; denn darum hat ſie eben ihren

aparten Namen „Metaphyſik“. Iſt nun dieſer Name der rechte, was ſoll dann der zweite: Philoſophie —? Er iſt offenbar überſchüſſig, ſo etwas wie Luxus. Wenn die Poeſie den proſaiſchen Ausdruck „Pferd“ jeweilig mit dem Würdenamen „Roß“ vertauſcht, ſo hat das hier ſeinen Zweck und ſomit ſein Recht; wollte man aber auch auf dem wiſſenſchaftlichen Gebiete neben den präciſen Bezeichnungen ſog. Würdenamen verwenden, ſo wäre das hier ſchlechtweg unwiſſenſchaftlich, nämlich Spielerei. Aber auch als poetiſche Spielerei iſt der Name „Philoſophie“ an dieſer Stelle nicht verwendbar, gleichviel was man ſich unter der Special-Disciplin „Metaphyſik“ inhaltlich denken will. Denn ein Ausdruck, der urſprünglich zur Bezeichnung ſämtlicher Wiſſensgebiete hat paſſen können, — der dann ſpäter für einen Wiſſenskomplex hat paſſen ſollen, der (als ſog. philoſophiſche Fakultät) alle auf der Univerſität vorkommenden theoretiſchen und praktiſchen Wiſſenſchaften minus 3 umſpannt, — der endlich auch heute noch als der paſſende Gattungsname für gewiſſe fünf Einzeldisciplinen gelten ſoll: der kann unmöglich der richtige Name für eine Einzel-Wiſſenſchaft ſein.

So hätten wir denn die ganze Wiſſenswelt durchſucht, um die „Philoſophie“ unterzubringen. Und was hat ſich ergeben? Daß ſich für dieſen ſtolzen Namen keine bleibende Stätte finden will — weder als Gattungsbezeichnung für das ganze oder für $^3/_4$ oder für $^1/_4$ des Wiſſensgebietes, noch als Bezeichnung einer Special-Disciplin. Nicht einmal zur poetiſchen Spielerei läßt ſich der gefeierte Name gebrauchen, — ungerechnet, daß dieſer allerſubalternſte Dienſt doch für das ohnehin arg herabgekommene ſtolze Weſen gar zu entwürdigend wäre. Das würde man daher ſchon aus Mitleid nicht zulaſſen dürfen.

Was folgt nun weiter aus unſerer Unterſuchung? Eben das, was oben bereits bemerkt wurde, daß ſich um den Begriff „Philoſophie“ über die Maßen viel Gedankenloſigkeitsſchutt abgelagert hat. Mag die „Philoſophie“ ſein, was ſie will — wovon hier bekanntlich noch nicht die Rede ſein ſoll — ſo iſt doch klar, daß die bisherigen Philoſophen nicht gewußt zu haben ſcheinen, was ſie iſt, ſofern man danach urteilen darf, wie ſie den Namen ihrer Wiſſenſchaft gebraucht haben reſp. haben gebrauchen laſſen. Und es will auch faſt ſcheinen, als ob die Alten, die Griechen, wenigſtens in dieſem Punkte noch die geſcheiteſten geweſen wären; denn ganz gewiß iſt „Philoſophie“ nicht der Name für eine Specialwiſſenſchaft und ebenſowenig der Gattungsname für eine kleinere oder größere Gruppe von Special-Disciplinen.

Vertauſchen wir meinen bildlichen Ausdruck „Schutt und Schuttpflanzen“ mit den gemeinten eigentlichen Namen, ſo lautet das Ergebnis

unſerer Unterſuchung dahin, daß von alters her bis anno 1882 in den Köpfen der Menſchen, ſelbſt der gebildeten und gelehrten, der Begriff der „Philoſophie" und des „Philoſophierens" mit einer Unmaſſe von Gedankennebel, Irrtümern, verdrehten und ſchiefen Vorſtellungen ſamt ihren weiteren Konſequenzen umlagert geweſen ſein und annoch umlagert ſein muß. Es wäre ohne Zweifel ein höchſt verdienſtliches, freilich auch ſehr beſchwerliches Werk, dieſen philoſophiſchen Augiasſtall von ſeinem alten Miſt — bei dem es ſich noch gar nicht um den Inhalt der Philoſophie handelt — gründlich zu reinigen.

Sie werden nun fragen wollen, was dies alles denn mit Herbart zu thun habe.

Sehr viel. Zwar findet ſich in Herbarts Schriften nirgends eine ſolche kritiſche Unterſuchung wie die vorſtehende. Dafür aber hat Herbart mehr und Beſſeres geleiſtet. Ich meine vorab dies. Herbart hat die fünf ſogenannten „philoſophiſchen" Disciplinen: Pſychologie, Ethik, Äſthetik, Logik und Metaphyſik als beſtimmte Special-Wiſſenſchaften angeſehen und behandelt, alſo gerade ſo wie der Naturforſcher die Phyſik, die Chemie, die Phyſiologie ꝛc. oder wie der Mathematiker ſeine Arithmetik und Geometrie, oder wie der Philologe ſeine germaniſtiſche, griechiſche, lateiniſche ꝛc. Sprachlehre oder wie der Theologe ſeine Dogmatik u. ſ. w. oder wie der Muſiker ſeine Harmonielehre u. ſ. w. anſieht und behandelt. Darin liegt nun ein doppelter Unterſchied im Vergleich zu der Weiſe, wie die meiſten andern ſogenannten Philoſophen ihre Arbeit angefaßt haben. Einmal dieſer — der in dem in unſerer obigen Unterſuchung entwickelten Gedanken ſich ausſpricht: daß die eigentliche „Philoſophie" mit jenen ſogenannten fünf philoſophiſchen Disciplinen nichts mehr und nichts weniger zu thun hat als mit allen übrigen exakten Special-Wiſſenſchaften, — woraus ſich dann auch die Konſequenz ziehen läßt; wenn es eine eigentliche „Philoſophie" giebt oder geben kann, dann bilden die ſämtlichen Special-Wiſſenſchaften die Vorausſetzung, die notwendige Unterlage, aber eben die ſämtlichen ohne irgend eine Ausnahme.

Der zweite Unterſchied iſt eigentlich ſchon in dieſem erſten eingeſchloſſen — der Hauptſache nach; nur muß ich ihn etwas deutlicher herausheben.

Allerdings knüpft ſich an die Hauptſache auch eine noch nicht geſagte ſpecielle Differenz. Es handelt ſich nämlich um die letzte und feinſte Special-Disciplin, die Metaphyſik — um ihren Begriff und ihre Aufgaben.

Auch die übrigen Philoſophen haben die vier andern ſogenannten „philoſophiſchen" Disciplinen (Pſychologie, Logik u. ſ. w.) als beſtimmte

Special-Wiſſenſchaften behandelt — nur, wie oben bemerkt, mit der beigemiſchten nebulöſen Vorſtellung, als ob dieſe Einzel-Disciplinen ſchon Teile der Philoſophie wären. Die Metaphyſik wurde aber vollends gleichſam als das Centrum, als die Citadelle der Philoſophie angeſehen, ſozuſagen als die charakteriſtiſche Fachwiſſenſchaft der Philoſophen. Herbart faßt dagegen die Metaphyſik lediglich und ſtreng als eine Special-Disciplin, die mit allen übrigen Special-Wiſſenſchaften in einer Linie ſteht, nämlich als exakte Wiſſenſchaft behandelt werden muß und ſonach noch nichts mit der eigentlichen Philoſophie zu thun hat. Die dort zu behandelnden Teilprobleme nimmt er vorab in der gebräuchlichen Weiſe und bringt ſie nur in etwas genauere Ordnung, — es ſind: die Lehren

a) von den Principien und Methoden,
b) vom „Sein", von der Inhärenz und der Veränderung (Kauſalität),
c) vom „Stetigen" (Raum und Zeit),
d) von den „Erſcheinungen" (Idealismus, Realismus, Materialismus).

Sodann aber begreift er die Natur dieſer vierfachen Probleme in einer Weiſe, wodurch nun der exakte Charakter dieſer Forſchungsarbeit deutlich zum Vorſchein kommt. Er geht nämlich von der gegebenen Thatſache aus, daß das menſchliche Denken in den einzelnen Wiſſenſchaften ſchließlich auf ſolche fundamentale (allgemeine) Begriffe ſtößt und dieſelben unbefangen gebraucht und gebrauchen muß, die doch bei Lichte beſehen und wie jeder weiß, mit inneren Widerſprüchen behaftet ſind — nämlich die oben genannten Begriffe (in den Hypotheſen der Einzelwiſſenſchaften): „Sein", „Dinge" (Weſen), Kauſalität, Raum und Zeit u. ſ. w. Er ſtellt nun der Metaphyſik die Aufgabe, zu verſuchen, ob ſich dieſe Begriffe logiſch ſo bearbeiten laſſen, daß ihre inneren Widerſprüche für das Denken fortgeſchafft werden.

Wie Sie ſehen, iſt die ſo gefaßte Aufgabe der Metaphyſik ſozuſagen eine rein logiſche Arbeit, die mit den Phantaſien, Wolkenflügen, Myſterienkrämereien, Orakelſprüchen, babyloniſchen Turmbauereien u. ſ. w., wie ſie ſich häufig unter dem Namen jener Wiſſenſchaft aufgeſpielt haben, nicht einmal eine Ähnlichkeit hat. Die Metaphyſik wird gleichſam zu einer angewandten, potenzierten Logik, welche mit der formalen (elementaren) Logik zuſammen etwa „Erkenntnistheorie" heißen könnte. Im Gleichnis geſprochen, ließe ſich auch ſagen, die metaphyſiſche Forſchung ſei ein „Augenwiſchen" und „Brillenputzen", oder mit einem naturwiſſenſchaftlichen Bilde: ein Fabrizieren und Gebrauchen logiſcher Mikroſkope und Teleſkope. Hätte Herbart weiter nichts geleiſtet, als daß

er der Metaphyſik ihr richtiges Fahrwaſſer angewieſen hat, ſo würde er ſich ſchon dadurch allein (und durch die daraus fließenden Konſequenzen) in hohem Maße verdient gemacht haben.

Sehen wir nun davon ganz ab, was Herbart in den fünf Special-Disciplinen, namentlich in der Pſychologie, der Ethik und der Metaphyſik inhaltlich zu Tage gefördert hat — wovon ja hier nicht die Rede ſein ſoll — ſo wird Ihnen, wie ich glaube, aus der vorſtehenden Erörterung überzeugend klar geworden ſein, daß ſchon allein die durch ihn ermöglichte und eingeleitete Wegräumung der um den Begriff der Philoſophie herumgelagerten Schutthaufen und Schuttpflanzen den Dank aller denkenden Menſchen verdient und angeſichts der mehr als 2000jährigen heilloſen Verwirrung und Nebelhaftigkeit nicht hoch genug verdankt werden kann.

Wollen Sie nun fragen, woher es denn komme, daß die eminenten Verdienſte Herbarts bisher auf deutſchem Boden ſo wenig reſp. ſo ſpät zur Anerkennung gekommen ſeien, ſo läßt ſich darauf in der Hauptſache eine ſo kurze wie präciſe Antwort geben. Laſſen Sie mich aber anſtatt dieſer Antwort zuvor ein Gleichnisbeiſpielchen einſchieben — wenn es erlaubt iſt, Kleines mit Großem zu vergleichen. Sie wiſſen, was meinen Skripturen über die Schulverfaſſung im Wege geſtanden hat, in weiteren Kreiſen bekannt und beachtet zu werden. Es waren eben zwei herrſchende Parteien vorhanden, welche beiderſeits teils nicht imſtande waren, mich mit vollem Gehör zu verſtehen, teils ein Intereſſe daran hatten, meine Stimme nicht zu Gehör kommen zu laſſen; dazu war unter denen, welche mir beiſtimmten, kein einziger, welcher den rechten Begriff und das richtige Geſchick gehabt hätte, für meine Anſchauungen Propaganda zu machen, d. h. dem Publikum zu ſagen, was ich ſelbſt ſchicklicherweiſe nicht ſagen konnte. Das iſt formell ganz genau auch das Mißgeſchick der Herbartiſchen litterariſchen Arbeiten geweſen — namentlich in Preußen. Auf der einen Seite ſtanden die Schellingſche und Hegelſche Schule, beſonders die letztere, im Wege, die mit dem Hochdrucke des ganzen ſtaatlichen Apparates arbeitete, um an den Univerſitäten nicht einmal einen Privatdocenten der Herbartiſchen Richtung Fuß faſſen zu laſſen. Auf der andern Seite thaten die Theologen, zumal die der orthodoxen Richtung, genau dasſelbe, ſoweit ſie Macht und Einfluß beſaßen; doch wird hier mehr pure Unwiſſenheit im Spiele geweſen ſein. (Ähnlich wirkten die beiden politiſchen Parteien mit ein.) Dazu kam bei Herbart auch der dritte Umſtand, daß unter ſeinen Schülern und Freunden faſt keiner gerüſtet war, die Gedanken des Meiſters in eine freie Form zu gießen und im gangbaren Dialekte dem denkenden Publikum zugänglich zu machen.

Herbarts Gedankenmacht war so stark, daß selbst sehr befähigte Schüler dadurch übermannt und zum bloßen Kopieren verleitet wurden. Der Einzige, der zur freien Reproduktion und Fortbildung der Herbartischen Anschauung vollständig ausgerüstet war, — ein früherer enragierter Hegelianer, Dr. Mager — mußte leider schon nach fünfjähriger Wirksamkeit im Herbartischen Sinne krankheitshalber die Feder niederlegen (1849). Er starb 1858 zu Wiesbaden. — Professor Lotze in Göttingen hätte auch wohl das Zeug dazu gehabt, der Herbartischen Philosophie in freier Weise Bahn brechen zu helfen, wie er denn auch in seiner „Medizinischen Psychologie" damit den Anfang machte. Es scheint ihn aber zu sehr das Gelüst gekitzelt zu haben, eine eigene philosophische Schule zu gründen, und so sind seine sonst verdienstlichen späteren Arbeiten („Mikrokosmus") dem Rufe Herbarts wenig zu gute gekommen — was denn die notwendige Folge haben muß, daß Lotzes eigener Name um so schneller erbleichen wird.

Aus den genannten drei Kalamitäten wird Ihnen vollständig erklärlich sein, woher es kommt, daß seit ca. 50 Jahren bis heute auf sämtlichen preußischen Universitäten kein einziger „ordentlicher" Professor der Herbartischen Philosophie gewesen ist.

So viel über Herbart. Vielleicht geben Ihnen die vorstehenden Bemerkungen doch nicht so viel Aufklärung, als ich mir beim Niederschreiben einbildete. Bei Dingen von großen Dimensionen bleiben unsere Worte immer hinter dem zurück, was sie sagen wollen.

Kurzer Nachruf für Ziller.

Soeben geht aus Leipzig die Trauerkunde ein, daß unſer teurer Freund und Mitarbeiter Herr Profeſſor Tuiskon Ziller der Krankheit, an welcher er ſeit einigen Monaten daniederlag, erlegen iſt. Mit tief betrübtem Herzen teile ich dieſe ſchmerzliche Nachricht den Leſern des Evang. Schulblattes mit.

„Ein Großer iſt gefallen" in unſerm Schul-Israel, — ein Mann, bei dem Geſinnung und Streben in gleichem ſeltenen Maße gediegen waren. Auf deutſchem Boden hat ſeit Peſtalozzi und Herbart kein anderer, von der wiſſenſchaftlichen Seite her, ſo tief und ſo nachhaltig befruchtend in die theoretiſche Entwicklung der Pädagogik eingegriffen als der Heimgegangene durch Schrift und Wort während ſeiner 33jährigen Wirkſamkeit in Leipzig, — tiefer und nachhaltiger, als leider bis jetzt vielen deutſchen Schulmännern bekannt und bewußt geworden iſt. Seine Schriften, namentlich die „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" (allgemeine Unterrichtslehre) und die „Vorleſungen über allgemeine Pädagogik," werden noch auf viele Jahrzehnte die Hauptfundgrube der pädagogiſchen Forſchung bleiben.

In dem obigen Aufſatze „Nachbemerkungen ꝛc." *) hatte ich unter unſcheinbarem Titel nochmals unternommen, der näheren Bekanntſchaft und richtigen Würdigung der Herbart-Zillerſchen didaktiſchen Grundſätze den Weg bahnen zu helfen, — diesmal von einer neuen Seite her, durch Wegräumung gewiſſer Mißverſtändniſſe und durch Zurechtrückung einiger methodiſchen Maßnahmen für die Bedürfniſſe der eingeſchränkten Volksſchule. Daß dieſer Aufſatz, welcher der Anerkennung eines Lebenden gewidmet war, zu einem Andenken für einen Verſtorbenen werden würde, hatte ich

*) Die „Nachbemerkungen zu einer Lehrprobe aus dem Zeichenunterricht mit beſonderer Rückſicht auf die Herbartiſche Methodik" waren in demſelben Heft des Evang. Schulblatts (1882, Nr. 5) veröffentlicht. Vergl. Geſ. Schr. Bd. V.

D. H.

nicht gedacht. Auch liegen „Erinnerungen an das Leipziger Seminar — in Briefen“ vor, von denen der erſte, welcher die Perſönlichkeit Zillers beſchreibt, im nächſten Schulblatthefte mitgeteilt werden ſollte; nun müſſen dieſe Briefe ſchmerzlicherweiſe zu einem Nachrufe für den verdienten Gründer und Leiter dieſes Seminars werden, der inmitten ſeines kräftigſten Wirkens hinweggerufen wurde — zu einer Zeit, wo es um ihn her lichter zu werden begann. „Fürwahr, du biſt ein verborgener Gott, Gott Israels, unſer Heiland“ (Jeſ. 45, 15). Unſer heimgerufener Freund, der dieſem Gott und Heilande vertraut und in ſeinem Namen gearbeitet hat, iſt eingegangen zu ſeiner Ruhe; ihm iſt wohl. Wir Zurückgebliebenen müſſen freilich trauern über den ſchweren Verluſt, den wir erlitten haben; aber wir wiſſen auch zu unſerm Troſte, daß das mühevolle Arbeitswerk unſeres teuren Freundes und Bahnbrechers, wie es ſchon bei ſeinem Leben vielen zum Segen geworden iſt, hinfort ſich immer mehr als ein reiches Segenserbe für die Schule des deutſchen Volkes erweiſen wird.

Aus einer Rede zur Dieſterwegfeier in Barmen.

Es iſt mir eine große Freude, an Ihrer Feier teilnehmen zu können, und zwar in doppelter Hinſicht, einmal, weil ich früher lange Jahre in Ihrem Kreiſe verkehrt habe und ſodann, weil ich dem Gefeierten von meinen jungen Jahren an ſehr viel verdanke. Es drängt mich, dieſem Danke auch Ausdruck zu geben.

Eine große Perſönlichkeit, wie Dieſterweg, läßt ſich freilich nicht in der Schnelligkeit überblicken. Eine oberflächliche Schilderung ſeines Lebens und Wirkens würde, anſtatt zu ſeiner Verherrlichung beizutragen, zur Verkleinerung des großen Mannes führen. Die Zeit reicht nicht aus, ſo ausführlich, wie ich gern möchte, auf ſein Wirken und ſeinen Charakter einzugehen. Ich muß mich darauf beſchränken, Ihnen zur Ergänzung der Feſtrede einige Züge vorzuführen. Sie betreffen

1. ſeine Wirkſamkeit für die Pädagogik, ſpeciell für die Volksſchul-Pädagogik,
2. ſeine Stellung als Seminardirektor,
3. ſeine Thätigkeit als Schriftſteller,
4. ſeine Perſönlichkeit und Geiſtesrichtung.

1. Es war für Dieſterweg und ſeinen Einfluß auf die Entwicklung der Pädagogik von der größten Bedeutung, daß er hier im Wupperthal mit Wilberg, dem Schüler Rochows, zuſammentraf. Wilberg, ein self-made man, der keine akademiſche Bildung genoſſen hatte, ſpäter aber die Doktorwürde erhielt, war in Dieſterwegs Augen einem Rieſen der Vorzeit zu vergleichen. Dieſterweg hat von Wilberg geerbt, was dieſer von Rochow mitgebracht hatte. Sie vertraten die Beſtrebungen der Philanthropen (die von andern für die höhern Stände verwertet wurden) in der Volksſchule. Rochow, Wilberg und Dieſterweg betonten: Soll aus unſerm Volke etwas gemacht werden, dem Staate und den Leuten ſelbſt zu gute, ſo handelt es ſich um ein Mittel, ihren Verſtand zu wecken, damit ſie eine eigene Überzeugung gewinnen. Wie macht man das? Der Lehrer darf nicht nur

die eigenen Kenntniſſe den Kindern einlernen, ſondern er muß durch Unterredungen ſie ans Denken und Sprechen bringen. Zu dieſem Zwecke bedienten ſie ſich der Frage, der heuriſtiſchen Methode, in welcher Dieſterweg wie Wilberg Meiſter waren.

Dieſterweg war aber nicht nur durch Rochow beeinflußt, er heißt auch mit Recht: Der deutſche Peſtalozzi. Mit allen Jüngern Peſtalozzis hatte er den Grundſatz von der Anſchauung gefaßt. Dieſterweg hatte jedoch noch mehr begriffen, als viele andere Jünger Peſtalozzis. Außer der Wichtigkeit der Anſchauung betont nämlich Peſtalozzi: „Nicht eine Summe von Kenntniſſen, auch nicht einmal Erkenntnis, ſondern Erkenntniskraft und Erkenntnistrieb iſt die Hauptſache. Nicht das, was ich nur beſitze an Kenntniſſen, ſondern das, was in mir fortwächſt und forttreibt, iſt der Mühe wert.“ Dieſe Hauptſache hat Dieſterweg vor andern Schülern Peſtalozzis gut begriffen, und er hat auch die Konſequenz davon gezogen: Wenn es darum geht, Kraft und Trieb hervorzubringen, nicht nur darum, Kenntniſſe und Fertigkeiten zu erwerben, ſo gilt es vor allem, den Schüler zur Selbſtthätigkeit zu bringen. (Ein Quentchen Wiſſenstrieb ſchätzte er höher, als einen Anker Wiſſen.) Verdienſt Dieſterwegs iſt es, dieſes Problem vor andern erkannt und ergriffen zu haben. An ſeiner Löſung, die bis jetzt noch unſere Aufgabe iſt, hat er mit Eifer gearbeitet und dadurch iſt ſeine Stellung zur pädagogiſchen Theorie beſtimmt.

2. Dieſterweg ſtellte hohe Anforderungen betreffs der allgemeinen und beruflichen Ausbildung der Lehrer. Er wollte ſie nicht notdürftig für die Praxis, für das Schulehalten, zuſtutzen; er war vielmehr der Anſicht, daß auch der Volksſchullehrer, und dieſer erſt recht, ſeine pädagogiſchen Maßnahmen aus einem Ganzen von pädagogiſcher Theorie heraus ableiten müſſe. Darum lehrte er auch ſchon Pſychologie und Logik im Seminar, was dann ſpäter die Regulative verwarfen. — Seinen Seminariſten, die er auch einzeln im Auge behielt, war er ein väterlicher Freund; ſie hingen auch meiſt mit Begeiſterung an ihm. Einer ſeiner erſten und tüchtigſten Schüler kletterten einſt, auf der Wanderung nach Mörs, auf einen hohen Eichbaum, um, wenn er auch Dieſterweg ſelbſt noch nicht ſehen konnte, wenigſtens doch den Kirchturm von Mörs, dem „pädagogiſchen Zion“ einmal zu ſehen. Ob unſere heutigen Seminariſten das auch thun, wenn ſie in die Nähe ihres Seminarortes kommen? — Dieſterweg war für eine ſtrenge Erziehung, auch der Seminariſten. Seine Disciplin war ſtreng, ſo ſtreng, daß unſere jetzige Generation ſie gewiß nur mit dem größten Widerwillen ertragen würde. Zur Veranſchaulichung ein Erlebnis meines Freundes Langenberg in Bonn, der Dieſterwegs Lieblingsſchüler war und ſpäter ſeine Schriften neu herausgab. Langenberg glaubte wohlvorbereitet

ins Seminar eingetreten zu ſein. Trotz alles Fleißes bekam er aber anfangs ſchlechte Cenſuren, woran ein Hilfslehrer, durch deſſen Brille auch Dieſterweg ihn anſah, die Schuld trug. Nachdem der Hilfslehrer die Anſtalt verlaſſen und Dieſterweg ihn ſelbſt im Unterricht kennen lernte, wandte ſich das Blatt, ſo daß der Direktor eines Samstags, als er nach ſeiner Gewohnheit die Leiſtungen der einzelnen Seminariſten vor der ganzen Klaſſe lobte oder tadelte, ſagte: „Langenberg macht es gerade umgekehrt, wie N. N., der zu den beſten Hoffnungen berechtigte, ſich ſpäter aber ſo aufführte, daß wir ihn vom Seminar verweiſen mußten; ich bin ganz zufrieden mit ihm, er iſt mein Freund.“ Dabei ſtieg er vom Katheder, ging auf Langenberg zu und gab ihm die Hand, zur größten Verwunderung der andern Seminariſten. Von der Zeit an mußte Langenberg ihm beim Unterricht ſeiner Kinder helfen und als ſein „Geheimſekretär“ die Manuſkripte ſeiner Abhandlungen ꝛc. ins Reine ſchreiben. Wie erging es aber dieſem „Freunde“? Einſt hatte Langenberg, trotzdem das Rauchen (nicht etwa bloß im Seminar, ſondern überhaupt) ſtreng verboten war, geraucht, weil er ſich für die Stunden, in denen er für Dieſterweg ſchreiben mußte, während die andern in einem Lokal der Umgegend die Neuaufgenommenen „einweihten“, in etwa entſchädigen wollte. Als der Seminarälteſte, ſeiner Pflicht gemäß, aber mit Langenbergs ausdrücklicher Zuſtimmung, dies dem Direktor meldete, bekam Langenberg einen Zettel, auf welchem ſtand: „Der Seminariſt Langenberg hat ſechs Wochen Stubenarreſt, bekommt keine Stipendien mehr und wird als Stubenälteſter abgeſetzt.“ Erſt nachdem Langenberg auf Dieſterwegs Fragen im Laufe der Zeit dreimal ausdrücklich anerkannt, daß er ein ſchlechtes Vorbild gegeben habe und ſein Unrecht einſehe, wurde er wieder in ſein Amt eingeſetzt und trat wieder in das alte Verhältnis zu Dieſterweg, der ihn in den ſechs Wochen im Unterricht ignoriert und nur dann gefragt hatte, wenn die andern die Antwort ſchuldig blieben. — Dieſterwegs Stellung zu den Lehrern war eine freundliche. Dieſterweg wollte gern auch mit den älteren Lehrern in Fühlung treten und bleiben. Darum lud er ſie bald hier, bald dort zu Konferenzen ein. Er war immer der erſte am Platze.

3. Dieſterwegs ſchriftſtelleriſche Thätigkeit. Das Verzeichnis von Dieſterwegs Büchern, Broſchüren, Abhandlungen ꝛc. läßt ſtaunen über den Rieſenfleiß, der es ermöglichte, neben dem Seminardirektorat ſo viele gediegene Schriften zu verfaſſen. Dieſterweg hat viel geſchrieben, aber er war kein Vielſchreiber; im Gegenteil, er ſchrieb aus dem Drang ſeiner Seele heraus, nicht um Lohn und Ehre, er konnte nicht anders, es war ein Stück ſeines Berufes. Er ſchrieb, weil er etwas auf dem Herzen

hatte; darum ist sein Stil Natur, nicht Schauspielerei. Leichte Kost setzte er seinen Lesern nicht vor. Seine „Rheinischen Blätter" waren keine Schulzeitung, sondern ein pädagogisches Journal. Sein Inhalt bestand außer Recensionen vorzugsweise aus längeren wissenschaftlichen Abhandlungen. Mitteilungen waren selten. Heute ist der Strom der pädagogischen Presse viel breiter geworden. Das hat ohne Zweifel sein Gutes, aber auch eine Kehrseite. Die schriftstellerische Arbeit brachte Diesterweg zu Fall. Wie hing das zusammen? Diesterweg war kenntnisreich, vielseitig gebildet und philosophisch geschult, es war ihm aber nicht gegeben, eine Arbeit über eine Streitfrage so ruhig und gründlich und in steter Rücksichtnahme auf gegnerische Einwände auszuarbeiten, daß sie auch den Gegner überzeugte. Er wollte das auch nicht, er wollte durch seine Schriften anregen und die Wahrheit sagen und den Gegner niederschlagen. Diese Art seiner Schreibweise brachte ihn, ohne daß er es wollte, in das Gerücht eines Agitators. Er wurde häufig verwarnt, nahm sich dann auch vor, mäßiger und vorsichtiger zu sein; hatte er aber die Feder angesetzt, so war alle Ruhe und Besonnenheit dahin, dann schrieb er so, wie es ihm ums Herz war. (Man merkt den Unterschied, wenn man z. B. vergleicht, wie Jütting die Gehaltsfrage erfaßte, und wie Diesterweg spricht, wenn er auf die Stellung der Lehrer und auf die Schulverwaltung kommt.) Da nun außerdem Diesterwegs Stellung zu den religiösen Fragen Anstoß erregte, so mußte er seine Stellung niederlegen. Hätte allerdings der Minister Eichhorn Diesterwegs Ansichten früher näher gekannt, wäre es nicht so weit gekommen. Denn als Diesterweg sich dem Minister gegenüber aussprach, sagte dieser: „Es thut mir sehr leid, daß ich Sie und Ihre Ansichten nicht früher kennen gelernt habe. Leider ist jetzt die Sache amtlich abgeschlossen und nicht mehr rückgängig zu machen. Sie müssen Ihre Demission nehmen." Das wurde Diesterweg sehr hart, ungemein hart. Er schrieb an Langenberg: „Es ist mir zu Mute, als wenn ich meinen eigenen Tod überlebt hätte." Später hat er wohl über sein eigentümliches Geschick gescherzt, daß er schon als A. D. (a. D.) auf die Welt gekommen.

4. Noch einiges über Diesterwegs Persönlichkeit und Geistesrichtung: Diesterweg war ein redlicher Charakter, der nach seinen besten Kräften gethan hat, was er nach seiner Überzeugung für gut hielt. Jeder von uns hat noch viel von ihm zu lernen. Über seine Stellung zu religiösen Fragen sind ihm vielfache Vorwürfe gemacht worden. Nun ist die begabteste Persönlichkeit nach irgend einer Seite hin beschränkt, und Diesterwegs Urteil in religiösen Dingen war nicht immer ein so richtiges, wie nach vielen andern Seiten hin. Aber Diesterweg war trotzdem ein gottesfürch-

tiger Mann, das war er, wenn er auch in dem alten Streite, ob in religiöſen Dingen die Autorität gelten ſolle oder nicht, auf der letzteren Seite ſtand. Diejenigen, welche ihm darüber glauben einen Vorwurf machen zu dürfen, ſollen erſt nachweiſen, daß ſie in allen andern Stücken ſich mit Dieſterweg meſſen können. — Von meinem eigenen Zuſammentreffen mit Dieſterweg noch folgendes: Als ich ein junger Mann von ca. 25 Jahren war, habe ich Dieſterweg auch perſönlich kennen gelernt und mich mit ihm einige Stunden unterhalten. Bei einem Beſuch in Cronenberg traf ich dort bei Langenberg einen ältern Herrn, den Langenberg als Seminardirektor Dieſterweg vorſtellte. Da riß ich natürlich die Augen weit auf. Wovon wir uns unterhielten, können Sie ſich denken; es war 1848. Um Lehrerwünſche und Petitionen drehte ſich das Geſpräch, bei dem ich als junger Mann mich beſcheiden zurückhielt. Als Dieſterweg von Staatsſchule ſprach, erlaubte ich mir zu bemerken: „Nach meinem Dafürhalten iſt uns mit einer reinen Staatsſchule nicht gedient.“ Und als Dieſterweg mich aufforderte, meine Gründe zu ſagen, da ihm dieſe Anſicht neu ſei, wies ich in aller Kürze darauf hin, daß dann die Schule und die Pädagogik zu eng mit der Politik verknüpft werde, die Familie nicht zu ihrem Rechte komme ꝛc. Fünfzehn Jahre ſpäter habe ich Dieſterweg meine „Freie Schulgemeinde“ zugeſchickt, ihn an das damalige Geſpräch erinnert und ihn gebeten, ſich über meine Schrift zu äußern. Dieſterweg recenſierte ſie auch in ſeinem „Pädagogiſchen Jahrbuch“ und ſeine Recenſion iſt die beſte, die ich geſehen, trotz verſchiedener Differenzen in unſern Anſichten. —

Freie Umschau auf dem Gebiete der 17jährigen Geschichte des Vereins ev. Lehrer und Schulfreunde

in Rheinland und Westfalen.

Den Charakter eines Menschen versteht man erst recht aus seiner Geschichte und aus seinen Voreltern. Auch gesellschaftliche Einrichtungen, sociale Zustände ꝛc. müssen, wofern man sie recht begreifen will, historisch besehen werden. Wir sollen hier über den Evangelischen Lehrerverein in Rheinland-Westfalen berichten, der einen bestimmten Charakter beansprucht. Ein Rückblick in die Vergangenheit wird dabei auch am Platze sein.

Dieser Evangelische Lehrerverein entstand gegen Ausgang des Jahres 1848; die erste vorberatende Zusammenkunft der Gründer fand im Herbst 1848 in Duisburg statt. Der Verein nennt sich mit Betonung „evangelisch"; dieser Name will sagen, die Vereinsgenossen wollen auf dem Grunde des Evangeliums stehen. Im ersten Viertel dieses Jahrhunderts treffen wir solche Lehrervereine noch nicht, wenigstens nicht in hiesigen Landen. Sehr begreiflich. Im vorigen Jahrhundert gab es überhaupt noch keine Lehrervereine, höchstens da und dort kleine Lehrerkonferenzen: Das Lehrerbewußtsein war erst am Erwachen. Mit dem ersten Viertel dieses Jahrhunderts tauchte dann, durch Vorläufer angeregt, eine Konferenz nach der andern auf: ein sicheres Zeichen, daß das Standesbewußtsein, d. h. das Wissen um die Aufgaben, Bedürfnisse und Hemmnisse des Schulstandes, sich geklärt hatte und ein allgemeines geworden war.

Die Entstehung der Konferenzen, insonderheit der freien, darf als ein bedeutsames Stadium in der Entwicklung der Schulzustände gelten. Ein Stand, der bisher social-stumm gewesen, gewann gleichsam Sprache und Rede. Was man hinsichtlich der Schulaufgaben, oder der Mittel und Wege, sie zu lösen, oder hinsichtlich der Hemmnisse bei der Schularbeit, oder der Übelstände in der Schuleinrichtung und Verfassung erkannt hatte, darüber wollte man sich aussprechen und andere darüber hören. Es

ging hier wie allerwärts: mit dem Denken entſteht auch naturgemäß das Sprechen; der erwachte Staatsbürgerſinn fordert Parlamente; der lebendige kirchliche Sinn verlangt Synoden u. ſ. w. Denken können und nicht reden ſollen iſt gleich dem Feuer, das nicht wärmen, oder gleich dem Waſſer, das nicht naßmachen ſoll.

Man darf aber nun nicht denken, daß es vor der Zeit der Konferenzen keine treuen, fleißigen, geſchickten Lehrer gegeben habe. Allein das, was Treue, Fleiß und Tüchtigkeit vermögen, kam bei den gegenſeitigen Beſuchen und Verhandlungen beſſer an den Tag, die Schwachen lernten ihre Schwächen beſſer erkennen, kurz: Einer konnte vom andern lernen. Nicht minder thöricht iſt es, zu wähnen, daß jetzt, wo es neben den lokalen auch provinzielle Konferenzen giebt, ſogar eine „Allgemeine deutſche Lehrerverſammlung", alle Untreue, Faulheit und Ungeſchicklichkeit vom deutſchen Schulboden in großer Eile am Verſchwinden ſei. Die Erbſünde läßt ſich bekanntlich durch keine Konferenz, durch kein Parlament und keine Synode wegdekretieren. Giebt es doch noch viele, viele Lehrer, die ſo gut wie gar kein Bedürfnis fühlen, mit Amtsgenoſſen über die Berufsarbeit zu verhandeln. Sie beſuchen vielleicht die amtlichen Konferenzen, weil ſie müſſen, und weil dieſe Beſuche glücklicherweiſe bezahlt werden: damit halten ſie aber auch alle Standes-Gerechtigkeit nach dieſer Seite hin für erfüllt. Ja es giebt ſolche, die in 15—20—25 Jahren keinen einzigen Aufſatz über eine pädagogiſche Frage zu Papier gebracht haben, auch in der That nicht imſtande ſein würden, etwas Lesbares und Druckfähiges zu Papier zu bringen; nichtsdeſtoweniger ſind und bleiben ſie in ihren Augen fertige Leute, die hinter dem Bierglaſe über Kaiſer und Könige zu Gericht ſitzen dürfen, aber ſelber der Buße und Beſſerung nicht bedürfen, weil ja die Welt im prächtigſten Fortſchritt begriffen iſt. Sie haben gar kein Auge dafür, durch welche Kluft ſie von denen getrennt ſind, welche neben der fleißigen Arbeit in der Schule auch redlich ſich bemüht haben, in den Konferenzen und aus der pädagogiſchen Litteratur zu lernen und dafür zu arbeiten. Die Selbſtverblendung iſt ihr Gericht.

Die Konferenzen bezeichnen alſo, wie wir geſehen, in der Entwicklungsgeſchichte des Schulweſens die Stufe des erwachten Lehrerbewußtſeins, des lebendigen Standesſinnes. Wer mit ganzem Herzen ein Lehrer iſt, hat auch ein Herz für die Konferenzen: er weiß, daß er ihrer ebenſoſehr bedarf wie der friſchen Luft.

Die Entwicklung des Schulſtandes iſt aber glücklicherweiſe auch ſchon wieder einige Schritte weiter gegangen: der innere Sinn hat wie dort an Klarheit, ſo jetzt auch an Weite gewonnen. Das Auge für das deutſche Volkstum, das deutſche nationale Bewußtſein iſt erwacht.

Was auf dem politiſchen Gebiete geſchehen, kann hier übergangen werden; auf dem kirchlichen Gebiete iſt der deutſche evang. Kirchentag ſeit 1848 ein Zeugnis dafür, und auf dem Schulgebiete die „Allgemeine deutſche Lehrerverſammlung“ ſeit 1848, und der „Deutſche evang. Schulverein“, der ſeit zwölf Jahren auf dem Wege von Zirkular-Korreſpondenzen ſeine Verhandlungen führt. Allerdings tappt das nationale Streben noch ſehr im Nebel, aus naheliegenden Gründen. Die deutſche „Nationalverſammlung“ iſt bekanntlich 1849 in den Sumpf der Demokratie geraten und hat darin ihr Ende gefunden. Der evang. Kirchentag kränkelt ebenfalls. Die „deutſche Lehrerverſammlung“ und der „Deutſche evang. Schulverein“ ſind dagegen bis jetzt äußerlich in ſtetem Wachſen begriffen. Möglich, daß die Schulmänner von den Kindern, mit denen ſie täglich umgehen müſſen, etwas profitiert haben, und die politiſchen und kirchlichen Väter ebenfalls erſt ſich zu den Kindern bekehren müſſen, bevor ihr nationales Auge die rechte Klarheit und das Herz die rechte Wärme gewinnt. Aber auch im Lehrerſtande iſt das nationale Bewußtſein erſt am Erwachen. Da es noch ſo viele giebt, die zum erſten Stadium des echten Lehrerſinns noch nicht vordringen können, ſo darf es nicht wunder nehmen, daß es ihrer noch mehr giebt, die hinſichtlich der nationalen Aufgabe noch feſt ſchlafen, oder Menſchen ſehen, als ſähen ſie Bäume. Die aber, welche heller ſehen, dürfen ſich nicht beirren laſſen. Wer glaubt, der fleucht nicht.

Die Schulgeſchichte weiß aber auch bereits von einem dritten hoffnungsvollen Wachwerden im Lehrerſtande zu berichten: Der Schulſtand fängt an, auch auf ſeinen chriſtlichen Grund, auf ſeine chriſtliche Aufgabe ſich ernſtlich zu beſinnen. Wie es mit dem Standesſinn und mit dem Sinn für deutſches Volkstum gegangen, die ehedem auch nicht in der Klarheit und Lebendigkeit vorhanden waren, wie wir es ſeit längerer oder kürzerer Zeit erfreulicherweiſe ſehen: ſo auch mit dem chriſtlichen Bewußtſein, mit dem Wiſſen um das, was das Evangelium dem Schulſtande verheißt und von ihm fordert. Und wie es ungerecht ſein würde, unſere Altvordern in der Zopfzeit darob zu ſchelten, daß ihr Patriotismus an dem Kirchtums-Horizont ſeine Grenze hatte: ſo ſind auch die Philanthropen und die zunächſt ihnen folgenden Pfleger der Pädagogik nicht inſonderheit dafür in Anſpruch zu nehmen, daß man zu ihrer Zeit das chriſtliche Princip der Erziehung weniger betonte, als wir es jetzt für recht und geboten finden. Als die Kirche ſozuſagen ihren eigenen Begriff verloren hatte, — als einer ein chriſtlicher Paſtor heißen konnte, der doch keinen Chriſtus anerkannte, — da läßt ſich nicht verlangen, daß die Pädagogen beſſer wiſſen ſollten, was das Chriſtentum

bedeutet, als die Theologen ſelber. Es war ganz in der Ordnung d. h. in der Ordnung, welche die Kirche ſelbſt nach und nach eingeleitet hatte, daß das pädagogiſche Bewußtſein nicht zunächſt am Religionsunterrichte lebendig erwachte und ſich darin verſuchte, ſondern an den didaktiſchen Übungen in Zahl, Form und Sprache. Denkt man daran, wie durch den plattfüßigen Rationalismus jener Periode die Bibel aufs gründlichſte entleert und diskreditiert war, ſo wird einem ganz ſeltſam zu Mute, wenn man ſich z. B. vergegenwärtigt, wie der praktiſche Schulmann Dinter den rationaliſierenden Theologen Dinter ſo weit überragen konnte, daß, während dieſer mit ſeinen theologiſchen Fach- und Geſinnungsgenoſſen den Kern der heiligen Schrift verloren hatte, jener, der Schulmann, feſt darauf beſtand, die Bibel ſei in jeder Hinſicht das Hauptſchulbuch. Ja, man darf wohl fragen, wo ſind die gläubigen Theologen, welche ſo viel dafür gearbeitet haben, daß die heilige Schrift nach ihrer vollen Bedeutung im Schul- und Konfirmandenunterricht zur Verwertung komme, als dies der alte Dinter in ſeiner Weiſe gethan hat? Seine Weiſe konnte natürlich nicht zum Ziel führen, weil ihm das beſte Teil des bibliſchen Inhalts ein verſchloſſenes Geheimnis war, aber aus demſelben Grunde iſt ſein Fleiß für die nachfolgenden Zeiten in der That deſto beſchämender.

Mit den vergangenen Zeiten brauchen wir alſo nicht erſt zu rechten, wenn wir ſagen, daß es jetzt an der Zeit ſei, auf den chriſtlichen Grund und die chriſtliche Aufgabe der Schule ſich ernſtlich zu beſinnen, und daß die, welche ſich mit ganzem Ernſte dazu ſchicken wollen und zu gemeinſamem Bekenntnis und gemeinſamer Arbeit ſich die Hände reichen, in der That den Weg des neueſten und verheißungsreichſten Fortſchritts betreten haben. Wie der Schulſtand nach innen und außen gewachſen iſt, als er die erſten Lokalkonferenzen gründete und nach beſſerer Didaktik und Methodik trachtete; wie er ferner wachſen wird, wenn er auch ſeine nationale Aufgabe klarer erkennt, die lokal-partikulariſtiſche Selbſtgenüglichkeit unter die Füße tritt, und der Norden vom Süden und der Süden vom Norden zu lernen ſucht; ebenſo und noch mehr wird der Lehrerſtand an Kraft und Zucht und Ehren wachſen, wenn er vom Evangelio ſich ergreifen läßt und dem Ziele nachjagt, welches die himmliſche Berufung in Chriſto Jeſu vorhält. Denn „es wächſt der Menſch mit ſeinen höhern Zwecken.“

Das iſt's, was die Gründer des Evang. Lehrervereins im Auge hatten — Hebung der Schule durch tiefere Erfaſſung ihrer Aufgabe, wie dies der eine § des Statuts ausſpricht:

„Der Verein bezweckt Förderung der häuslichen und öffentlichen,

namentlich der Schulerziehung auf Grund des Wortes Gottes. Er geht dabei von der Überzeugung aus, daß die durch Jesum Christum, den Sohn Gottes, geschehene Erlösung der Kern des Wortes Gottes ist, und auf diesem Glaubensgrunde der evangelischen Kirche wollen die Glieder des Vereins ihre Thätigkeit ausüben."

Es kann nicht wunder nehmen, daß die Zahl der Lehrer, welche Freudigkeit hatten, auf ein solches Bekenntnis sich zu vereinigen, anfänglich eine sehr geringe war. Daß diejenigen, welche selbst die bestehenden allgemeinen Konferenzen als etwas Überflüssiges betrachteten, von neuen Konferenzen nichts hören mochten, versteht sich von selbst. Weiter gab es und giebt es noch immer nicht bloß auf dem Lande, sondern vielmehr noch in den Städten nicht wenige Lehrer, die, sei es wegen Sorge der Nahrung oder des Reichtums, vor lauter Arbeit nicht zum Selbstbesinnen kommen; die einen bauen außer den Schulstunden den Acker, die andern jagen den Privatstunden nach. Kommt einmal zufällig die Kunde von einem neuen Lehrerverein zu ihren Ohren, so geht es den einen, wie dort den Israeliten, „sie hören nicht vor Seufzen, Angst und harter Arbeit," und die andern, die Jünger des Mammons, interessiert natürlich eine hoffnungsvolle Aktiengesellschaft mehr als ein Verein, der das arme Evangelium zur Firma gewählt hat. Eine andere Species, auf die ein evangelischer Lehrerverein niemals wird rechnen dürfen, ist die, welche Riehl die Klasse der „Unsterblichen" nennt, die man sonst unter dem ehrwürdigen Namen der „Philister" kennt. Ihre Losung heißt: Leben und leben lassen, und vor allem in seiner Gemütlichkeit sich nicht stören lassen. Man würde den Guten unrecht thun, wenn man ihnen nachreden wollte, sie hätten kein Bedürfnis nach kollegialischer Gemeinschaft. Im Gegenteil, sie halten viel auf kollegialischen Umgang: was kann schöner sein, was kann mehr erfreun, als abends mit gleichbehaglichen Amtsgenossen beim Schöppchen zu sitzen und Seminarwitze zu repetieren, oder alle vierzehn Tage mit den Herren „Brüdern" und Frauen „Schwestern" ein Familienkränzchen zu arrangieren: dient das auch just nicht dem Fortschritt, so doch gewiß der sich konservierenden Behaglichkeit. Referent erinnert sich, in seinen jungen Jahren einmal einer Konferenz solcher Urgemütlichen beigewohnt zu haben, wo, wer weiß von was allem, geredet wurde, allein an dem ganzen langen Nachmittage von 3—8 Uhr fiel auch kein einzig Wörtchen vor, was auf die Schule und die Schularbeit Bezug hatte; nicht einmal des unauskömmlichen Dienstgehaltes ward gedacht. Ich habe früher wohl gemeint, es gehöre eine gewisse Altersreife dazu, um ein pädagogischer Philister werden zu können; in neuerer Zeit ist mir aber von glaubwürdiger Seite versichert worden, daß sich jetzt dieser ehrwürdige Orden auch stark aus

der jüngern Lehrergeneration rekrutiere, namentlich aus denen, welche durch die verbeſſerten Seminare fix und fertig und ſatt gemacht worden ſeien.

Was indeſſen auch dem Evangeliſchen Lehrerverein nach den bezeichneten Seiten hin im Wege ſtand — das Haupthindernis ſeiner Ausbreitung lag eben in der Thatſache, um derer willen der Verein nötig geworden: in dem Nebel, welcher ſeit hundert Jahren über die chriſtlichen Heiligtümer ſich gelagert hat, — es iſt die Decke, welche, wie im deutſchen Volke überhaupt, ſo auch im Lehrerſtande vor vieler Augen hängt, alſo daß ſie nicht erkennen, welche großen und köſtlichen Verheißungen durch das Evangelium auch der Schule geſchenkt ſind. Glücklicherweiſe iſt in hieſigen Landen das Wiſſen um den Wert der chriſtlichen Güter nicht in dem Maße verloren oder verdunkelt, daß ein chriſtlicher Schulverein lediglich die Stelle eines Käuzleins auf dem Dache hätte ſpielen müſſen. Achtzig Mitglieder — ſo viele zählte der Verein anfänglich am Niederrhein und in der Grafſchaft Mark — iſt allerdings für dieſe ſchulreichen Lande keine große Zahl; ohne Zweifel würde dieſelbe aber auch von vornherein ſchon größer geweſen ſein, wenn nicht manche gute Leute infolge des vorerwähnten Nebels allerlei Geſpenſter zu ſehen geglaubt hätten, oder wenn ſie ſo weit mit ihrem chriſtlichen Denken im reinen geweſen wären, um zu wiſſen, daß die chriſtliche Wahrheit *nicht* gegeben iſt, um *tot geſchwiegen* zu werden.*)

---

*) Hier und da denken manche ältere Lehrer wohl mit einer Art von Sehnſucht an die Zeit zurück, wo die *größeren* freien Konferenzen noch keinen beſtimmten Charakter an ſich trugen. Dies hat eine gewiſſe Berechtigung, obwohl ſolche Konferenztage bekanntlich auch nicht immer idylliſche Friedenstage waren. Aber die Zeiten ſolcher Verſammlungen, wenn dieſe ſich nicht lediglich auf äußere Zwecke der Wohlthätigkeit und Ähnliches beſchränken, — die embryoniſchen Zeiten, wo für die Vereinigungen das Chaos Regel und Ordnung war, ſind eben vorüber oder doch im Verſchwindey begriffen. Das läßt ſich wahrnehmen und für Recht erkennen, ohne gerade an eine Scheidung durch chriſtliche Grundſätze zu denken, ſchon vom rein philoſophiſchen Standpunkte aus. In dieſem Sinne ſagt z. B. Profeſſor *Stoy* (Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik, 1. T. S. 5 ff.):

„Das Verlangen nach Einheit iſt in der Menſchennatur begründet. — Überall aber iſt das Arbeiten und Ringen nach Vereinigung vergeblich, wo nicht die Grundbedingungen vorhanden ſind — Übereinſtimmung des Gedankenkreiſes.“

„Darum alſo gehen gute Naturen zurück bis zu den letzten Quellen der Erkenntnis. — — *Darum wendet der ernſte Arbeiter von den meiſten größeren oder kleineren pädagogiſchen Verſammlungen und Konferenzen gleichgültig ſich ab, weil ſie der ernſten Bedingung ermangeln, einer gemeinſamen begrifflichen Grundlage.*“ (Vgl. auch: *Herbart*, „Über pädagogiſche Diskuſſionen und die Bedingungen, unter denen ſie nützen können.“ Werke, Bd. 11. S. 415 ff.)

Neben den Vereinen am Niederrhein (Regierungsbezirk Düſſeldorf) und in der Grafſchaft Mark entſtand auch ein ſolcher in Minden-Ravensberg und am preußiſchen Oberrhein (Regierungsbezirk Koblenz). Der Minden-Ravensbergiſche hat mit dem Niederrheiniſchen durch die ſechzehn Jahre hindurch wacker ſtand gehalten, während der Oberrheiniſche ſchon nach etlichen Jahren vom Erdboden verſchwunden war, und der Märkiſche ſeit der Mitte der fünfziger Jahre zu kränkeln begann und ſchier am Sterben zu ſein ſchien.

Werfen wir nun einen Blick auf die Ziele und Beſtrebungen des Vereins.

Nach ſchuldiger Pflicht war man vor allem bemüht, ſich gegenſeitig in dem guten Bekenntniſſe zu ſtärken, und in der demgemäßen Schularbeit zu fördern. Dazu haben die allgemeinen Verſammlungen, die anfangs halbjährlich, ſpäter nur jährlich ſtattfanden, gute Dienſte geleiſtet. In den erſtern Jahren vereinigten ſich die Mitglieder in den kleinern Kreiſen auch zu monatlichen Zuſammenkünften. Wer ſich an dieſen kleinern und jenen größeren Konferenzen ſo beteiligt hat, wie es ſich gebührt, nämlich mit dem redlichen Sinne, nach Kräften zu geben und zu nehmen, wird mit dem Referenten gern bezeugen, daß er niemals ohne Segen, ohne Anregung von dannen gegangen iſt. Dem Evang. Lehrerverein und ſeinen Verſammlungen verdanken wir es auch, daß jetzt ſeit acht Jahren ein „Evang. Schulblatt“ auf dem Plan iſt. Als die Zahn'ſche „Schul-Chronik“ 1851 mit ihrem 7. Jahrgange zu erſcheinen aufgehört hatte, wurde in den Vereinsverſammlungen der Wunſch wach erhalten und immer lebendiger angeregt: wir müſſen wieder ein Schulblatt haben, ein Blatt, das entſchieden für die Pflicht, aber ebenſo freimütig auch für das Recht der chriſtlichen evang. Schule Zeugnis giebt. Infolge dieſer Wünſche und Mahnungen wurde dann endlich Hand angelegt; im Juli 1857 begann das Evang. Schulblatt ſeinen Lauf, der nunmehr ſchon durch acht Jahrgänge mit ſtets ſteigender Teilnahme fortgeſetzt worden iſt. — Neben dem, was dem Schulgebiet dienen ſollte, haben ſich viele Vereinsgenoſſen auch an anderen chriſtlichen Miſſions-Beſtrebungen beteiligt, namentlich an ſolchen, welche auf Förderung der Jugenderziehung gerichtet ſind. Bekanntlich finden ſich die ſog. Jünglings- oder Geſellen-Vereine, dieſe hoffnungsreichſten Inſtitute der neuern Zeit, nirgend zahlreicher als in Rheinland-Weſtfalen, ebenſo haben die ſog. „Erziehungsvereine,“ welche arme und verwahrloſte Kinder in guten Familien unterzubringen ſuchen, hier eine große Verbreitung. An der Gründung und Pflege dieſer beiden Inſtitute ſind viele Lehrer wacker mit thätig geweſen, und ohne die Hilfe der Lehrer

würden dieſelben hier zu Lande ſchwerlich eine ſolche Verbreitung gefunden haben. In der Geſchichte der Jünglings- und Erziehungsvereine hat der Evangel. Lehrerverein ebenfalls Zeugniſſe ſtehen, deren er ſich nicht zu ſchämen braucht, wie denn im Komitee des rheiniſch-weſtfäliſchen Jünglingsbundes von Anfang an auch der Lehrerſtand vertreten geweſen iſt. Freilich erinnert ſich Referent noch ſehr wohl, in den Generalverſammlungen der Jünglingsvereine anfänglich auch häufig Lehrer als Deputierte geſehen zu haben, die *nicht* dem Evang. Lehrervereine angehörten; die meiſten ſchienen jedoch an dieſen Inſtituten nur ſich ſo beteiligt zu haben, wie man ſich an einer Modeſache beteiligt, denn ſpäter kehrten ſie den Jünglingsvereinen den Rücken zu, und man konnte ſie wohl in ganz anderer Geſellſchaft antreffen.

Sogenannte *Wohlthätigkeitszwecke* (z. B. die Sorge für Lehrerwaiſen u. ſ. w.) gehörten bisher nicht zu den Hauptanliegen des Evang. Lehrervereins, weil in dieſer Beziehung, namentlich am Niederrhein, ſchon auf andern Wegen viel geſchieht. Doch wo es not that, iſt man auch helfend bei der Hand geweſen. So hat z. B. der niederrheiniſch-märkiſche Verein mehrere Jahre lang eine Lehrerwaiſe unterhalten, was einen jährlichen Koſtenaufwand von 70—80 Thlrn. erforderte. Nach § 3 der Statuten kann der Verein jeden Augenblick auch die Aufgaben eines Wohlthätigkeitsvereins aufnehmen, wenn dies allgemein gewünſcht wird.*)

Mit Fleiß iſt der Evang. Lehrerverein von Anfang an darauf bedacht geweſen, auch mit gleichgeſinnten Kollegen in *andern* Gegenden in Verkehr zu treten, und ſie zur Gründung ähnlicher Vereine aufzumuntern. So traten wir auch in Verbindung mit dem Central-Ausſchuß für innere Miſſion; und mit Hülfe des letztern wurde dann bei Gelegenheit des Kirchentages auch jedesmal eine ſog. Sektionsverhandlung über *Schulangelegenheiten* veranſtaltet, insbeſondere auch zu dem Zwecke, zur Gründung chriſtlich-evangeliſcher Lehrervereine anzuregen, oder falls ein ſolcher ſchon beſtände, mit demſelben einen brüderlichen Verkehr anzuknüpfen. Dieſe Beſtrebungen hatten jedoch nicht den gewünſchten Erfolg; Referent wenigſtens weiß nicht, daß durch Anregung dieſer Kirchentagsverhandlungen irgendwo ein Evang. Lehrerverein zuſtande gekommen iſt. Wie es ſchien, waren in den meiſten deutſchen Gegenden die Zeit und die Perſonen noch nicht reif für ein ſolches Werk. Nicht einmal die Paſtoren ſchenkten unſern

*) Wo der obige Bericht ins Detail eingeht, bezieht er ſich vorwiegend auf die niederrheiniſch-märkiſche Abteilung des Vereins. In Minden-Ravensberg iſt man in einem Stücke der hieſigen Abteilung vorangeeilt: ſeit Jahren beſteht dort ſchon eine freie Aſpirantenſchule in Verbindung mit der Rettungsanſtalt in Schildeſche bei Bielefeld.

Bemühungen eine ſonderliche Teilnahme, obwohl ſie über die verkehrte Richtung des Lehrerſtandes öffentlich und ſonderlich genug zu klagen wußten. Wir wurden auch bald inne, daß ſolche „Sektionsverhandlungen" in früher Morgen- oder ſpäter Abendſtunde nicht ausreichten, um den Sinn für eine chriſtliche Schulmiſſion wecken und anregen zu können; deshalb ſtellten wir auf dem Kirchentag in Bremen durch die Direktoren Zahn und Ph. Wackernagel an den Vorſtand des Kirchentages den Antrag, von den vier Verhandlungstagen einen Tag ausdrücklich und ausſchließlich zur Beſprechung von Schulangelegenheiten zu beſtimmen. Es ſcheint aber — wie ſoll man ſagen? — über der Schule oder über dem Kirchentage oder über dem Verhältnis der Schule zur Kirche — ein eigentümlicher Unſtern zu ſchweben. Offenbar war durch jenen Antrag ein guter Anlaß gegeben, wenigſtens auf dem Gebiete des freien Verkehrs die Schule mit der Kirche und der innern Miſſion durch ein thatſächliches, öffentliches Zeugnis in Verbindung zu bringen, in eine Verbindung, die ohne Zweifel für die Kirche mindeſtens ebenſo viel gute Früchte verhieß als für die Schule. Man ſollte glauben, der Vorſtand und die Verſammlung des Kirchentages würden den Antrag mit beiden Händen freudig ergriffen haben. Aber nein, man wollte zwar gern auf jedem Kirchentage regelmäßig auch eine Schulfrage auf die Tagesordnung bringen, aber einen ganzen Tag für die Schulangelegenheiten zu beſtimmen und ſo gleichſam dieſen eine ſelbſtändige Stelle neben den Angelegenheiten der Kirche und der innern Miſſion zu gewähren, — das lehnte man freundlichſt ab. Es ſieht nicht ſo aus, als ob durch dieſe Ablehnung der Kirchentag ſich gut bedient habe: bekanntlich hat das Intereſſe an dieſer kirchlichen Verſammlung ſeit etlichen Jahren in manchen (ſtreng konfeſſionellen) Kreiſen merklich abgenommen, was noch merklicher werden würde, wenn nicht zugleich der Kongreß für innere Miſſion mit dem Kirchentage verbunden wäre. Durch die Einfügung eines Schultages dagegen — als des dritten im Bunde — würde der Kirchentag in eine neue Verbindung mit dem Volksleben getreten ſein, und „eine dreifache Schnur reißt nicht." Das iſt nun vorbei; die chriſtlichen Lehrervereine ſehen ſich jetzt auf andere, auf ſelbſtändige Wege angewieſen. Wenn über kurz oder lang ein deutſcher evangeliſcher Schultag ſich darſtellen kann, ſo wird er ohne Zweifel ſelbſtändig, nicht an der Seite des Kirchentages ſtehen. Ob jemand dieſes oder jenes für wünſchenswerter halten will, das gilt jetzt gleichviel; die Sache ſteht nun einmal wie ſie ſteht: es ſcheint eben ein Unſtern über dem Verhältnis der Kirche zur Schule zu ſchweben; es iſt alſo gewandt.

Zwei andere nicht unbedeutſame Schritte des Evang. Lehrervereins hatten einen ähnlichen ungünſtigen Erfolg. Im Jahre 1849 vereinigten

ſich die rheiniſchen Mitglieder zu einer Eingabe an die Provinzial-Synode, um die Frage von der Einordnung des Schulſtandes in den kirchlichen Organismus, die auf der Provinzial-Synode 1847 bereits beſprochen worden war, von neuem anzuregen: es wurde nämlich gewünſcht, daß der Schulſtand als ſolcher ſowohl im Ortspresbyterium, wie auf der Kreis- und Provinzial-Synode eine angemeſſene Vertretung finden möge. Obwohl einige der Synodalen — z. B. die H. H. Dr. Landfermann, Paſtor Fabricius und Sup. Back — den Antrag der Lehrer lebhaft unterſtützten, ſo wurde dennoch dieſe Angelegenheit auf gelegene Zeiten vertagt und ruht ſeit 16 Jahren in den Synodalakten.

Eine zweite Eingabe des Evang. Lehrervereins an die Provinzial-Synode (im Jahre 1851) betraf den Religionsunterricht und wünſchte, daß die chriſtliche Unterweiſung in der Schule zu dem des Pfarrers in die rechte Harmonie geſetzt werde. Es gab nämlich Schulen, wo die Kinder neben der bibliſchen Geſchichte, den Kirchenliedern und Pſalmen erſtlich den kleinen lutheriſchen Katechismus, dann einen großen ſog. Leitfaden (reſp. den Heidelberger Katechismus) und endlich noch ein voluminöſes Diktat des Pfarrers (im Konfirmandenunterricht) lernen mußten; es gab gemiſchte Schulen, wo durch die verſchiedenen Konfeſſionen ſechs, ſieben und noch mehr kirchliche Lehrbücher im Gebrauche waren; es kam ferner häufig vor, daß der Pfarrer auf die in der Schule gelernten Kirchenlieder und Pſalmen gar keine Rückſicht nahm und nun den Kindern in ungemeſſener Weiſe neue Lieder zu memorieren aufgab u. ſ. w. Durch die Eingabe der Lehrer kam nun dieſe Unordnung endlich einmal öffentlich zur Sprache und, wie es anfangs ſchien, nicht ohne Erfolg. Infolge dieſer Verhandlungen traten nämlich ſpäter in vielen Kreiſen die Lehrer und Pfarrer zuſammen, um gemeinſam ein ſicheres Minimum von zu lernenden Kirchenliedern u. ſ. w. feſtzuſtellen. Doch nahm die Entwicklung dieſer Angelegenheit einen ſehr langſamen Verlauf, denn nach drei Jahren war noch immer keine kirchliche Regulierung des Religionsunterrichts vorhanden. Wiederum kam der Staat der Kirche zuvor: durch das Regulativ vom 3. Oktober wurde wenigſtens feſtgeſtellt, was im Schulunterricht gelehrt werden ſollte, obwohl auch damit noch nicht alle Unordnung abgeſtellt iſt. Die andere Seite der Frage aber, welche die Eingabe der Lehrer angeregt hatte, die Regulierung des Katechumenen- und Konfirmanden-Unterrichts, damit der Unterricht des Lehrers und des Pfarrers harmoniſch ineinander greife, iſt noch heute nicht erledigt. Sie ruht ebenfalls in den Synodalakten.

Ein Hauptarbeitsfeld ſah der Verein von vornherein in der Pflege

der häuslichen Erziehung und des christlichen Lebens überhaupt innerhalb der einzelnen Schulgemeinde. Indem in den Versammlungen stets an dieses Hauptwerk gemahnt wurde, läßt sich schon voraussetzen, daß in der Stille manches gewirkt worden ist, was sich der öffentlichen Kunde oder Bekanntmachung entzieht. Doch kann auch einiges erzählt werden: So haben es sich manche Lehrer angelegen sein lassen, die Familien ihres Schulbezirks fleißig zu besuchen, namentlich auch die Kranken, zumal die kranken Kinder; es sind Schriften über Erziehung beschafft und verbreitet worden. Andere sind noch einen Schritt weiter gegangen, indem sie in ihrer Schulgemeinde einen Verein, etwa unter dem unscheinbaren Namen „Lese-Verein", gründeten, der sich wöchentlich einmal versammelte, wobei dann je nach Umständen etwas Nützliches gelesen und besprochen, oder das Beste der Schule beraten, oder für die Beschaffung von Lehrmitteln für arme Kinder gesorgt, kurz, wo unter einer möglichst unscheinbaren Firma mancherlei Gutes ins Werk gesetzt wurde. Referent weiß z. B. von einem solchen Vereine, der ebensogut Erziehungsverein, Bibelkränzchen, politischer Klub, Gesangverein, Bildungsverein u. s. w. hätte heißen können, indem an den verschiedenen Gesellschaftsabenden bald der eine, bald der andere der Gegenstände, welchen die vorstehenden Namen andeuten, an die Reihe kam. Es läßt sich vermuten, daß die Teilnahme an den verschiedenen Abenden und Gegenständen eine verschiedene war; so z. B. kamen am Gesangabend fast nur jüngere Leute, die für ihre Gesangbedürfnisse auch eine besondere Kasse führten. Im übrigen war die Beteiligung doch nicht so schwankend, wie man vermuten könnte. Eigentümlich war auch die mannigfaltige sociale Stellung der Mitglieder: da saßen in bunter Reihe Kaufleute, Handwerker, Landwirte und Gesellen und zwar auf denselben Bänken, auf denen am Tage ihre Kinder in gleicher bunter Reihe gesessen hatten. In den Zusammenkünften wurde übrigens — zur Einleitung in die Besprechung — sehr wenig gelesen. Der Lehrer hatte bald gemerkt, daß darin zu wenig Anregung war: deshalb mußte er sich nach Kräften zu freien mündlichen Mitteilungen rüsten, auch dann, wenn er aus einem Buche oder einer Zeitschrift etwas vorlas. Aus einer kleinen Bibliothek, die nach und nach angesammelt worden war, konnte jeder sich Bücher oder Zeitschriften zum Lesen mit nach Hause nehmen. — Es liegt auf der Hand, daß ein so gearteter Verein an die Zeit, die Kraft und die innere Haltung des Lehrers nicht unbedeutende Ansprüche macht; und wer ein solches Werk anfängt, wird gewiß wohlthun, vorher die Kosten zu überschlagen, ob er es auch habe hinauszuführen. Darum soll sich aber doch niemand abschrecken lassen. Es kommt vor allem darauf an, daß man in Bescheidenheit, ohne Rumor und Posaunenblasen die

Sache angreife; dann kann Gottes Segen auch geringen Mitteln reichen Erfolg ſchenken.

Nach dieſem Blick auf die verſchiedenen Beſtrebungen, die durch den Verein aus ſeiner Mitte hervorgegangen ſind, würde es nicht unpaſſend ſein, auf diejenigen Stellen hinzuweiſen, wo noch namhafte unerledigte Aufgaben ſtehen, oder gar ſolche, die als unbeſehene nicht einmal in Angriff genommen worden ſind. Wir beſchränken uns hier auf ein paar Fingerzeige.

Was neben der Schule immer als das Hauptarbeitsfeld des Vereins angeſehen worden iſt: das Familienleben, die häusliche Erziehung und die der Schule entwachſene Jugend, — da wird er auch fort und fort die meiſten unbeſehenen und unerledigten Aufgaben zu ſuchen haben. So iſt vom Beginn des Vereins an jahraus jahrein überlegt worden, wie ſich eine kleine Zeitſchrift zur Förderung des häuslichen Lebens und der Kinderzucht herſtellen laſſe; Plan und Entſchluß iſt ſeit langem — ſozuſagen, bis zum Pünktchen über dem i — fertig geweſen. Aber es fehlte je und je ein Etwas, und jetzt nach 16 Jahren iſt das langerſehnte Blättchen noch immer nicht da. — Es fehlt ferner noch viel daran, daß in jedem Schulbezirk für die konfirmierte Jugend ein Jünglingsverein oder etwas Ähnliches beſtehe. Und was für Lücken und wüſte Plätze muß man in unſerm Volksleben gewahren, wenn man nach den Grundbedingungen eines geſunden Familienlebens und einer rechten Erziehung fragt: nach der Hausandacht und der Sonntagsfeier? Und was weiß man zu raten und zu thun für gute Jugendfeſte und Jugendſpiele, und für Spiele und Feſte der Erwachſenen, darin Leib und Seele ſich wirklich erholen können? Was auch der eine und andere in dieſen Beziehungen verſucht oder ausgerichtet haben mag, — ein ſicherer Boden für ſolche Bemühungen innerhalb des Schulbezirks läßt ſich nach meiner Überzeugung nicht gewinnen, wenn es dem Lehrer nicht gelingt, den Kern der Schulgemeinde in eine Art von ſchlichtem Verband — heiße er nun „Leſe-Verein“ oder wie immer — zu bringen, in und mit dem nach und nach ins Werk geſetzt wird, was zur Geneſung des kranken Volkslebens dienen ſoll; aber vergeſſen wir nicht, beſcheiden und ohne Rumor und Poſaunenblaſen anzufangen. In und neben dieſem Verein — wir wollen ihn nochmals „Leſe-Verein“ heißen und an die bekannten norwegiſchen und ſchwediſchen „Leſer“ erinnern — wird auch eine paſſende Stelle für einen Jünglingsverein ſein, falls ein ſolcher nicht ſchon für die geſamte Kirchengemeinde beſteht.

Noch auf eine andere empfindliche leere Stelle wollen wir zum Schluß hindeuten, namentlich für die niederrheiniſche Abteilung des Evang. Lehrervereins. Wie oben berichtet, hat der Verein von Anfang an nach der Kirche hingeblickt, wenn er in den öffentlichen Verhältniſſen des Schulweſens etwas gebeſſert zu ſehen wünſchte; welche Reſultate dabei erreicht worden ſind, iſt auch bereits erwähnt. Durch dieſes erwartungsvolle Hinſchauen nach dem Kirchenregiment iſt leider der Blick von dem, was von dem Staate und den ſocialen Zuſtänden abhängt, zu ſehr abgelenkt worden. Von Petitionen an den Landtag und die Staatsregierung iſt inmitten des Evang. Lehrervereins niemals die Rede geweſen. Und doch hätte gerade der niederrheiniſche Lehrerſtand alle Urſache gehabt, ſich hier zu rühren. Selbſtverſtändlich denke ich nicht an politiſche Agitation, ſondern an etwas ganz anders; jeder niederrheiniſche Leſer wird ſchon wiſſen, was gemeint iſt. Hierzulande haben wir etliche Stücke in unſerer Schulverfaſſung und Schuleinrichtung, die mit aller Sorgfalt konſerviert zu werden verdienen, weil es ihnen vorzugsweiſe zu danken iſt, daß nicht, wie anderwärts wohl die Rede geht, „Schulmeiſter“ und „Unzufriedenheit“ unzertrennliche Begriffe geworden ſind; durch die namentlich auch der Schulſtand im ganzen eine innere und äußere Haltung gewonnen hat, über die ſich ein Freund der Schule nur freuen kann. Zu dieſen hergebrachten guten Einrichtungen*) rechnen wir erſtlich: daß wir im weſentlichen wirkliche (Lokal-)Schulgemeinden haben, indem jeder Schulbezirk ſeine beſondere Schule beſitzt und bei der Wahl des Lehrers in erſter Stelle mitwirkt; zweitens: daß jede mehrklaſſige Schule ihren Dirigenten (Hauptlehrer) hat, deſſen Einfluß auf das einheitliche Wirken des Lehrerkollegiums noch bedeutend verſtärkt wird dadurch, daß er bei der Anſtellung der anderen Lehrer in erſter Linie ſich beteiligen kann; drittens: daß das Einkommen der Schulſtelle nicht aus einer einzigen Quelle fließt, ſondern teils durch die Schulgemeinde (Schulgeld, was jedoch nicht überall vom Lehrer ſelbſt erhoben wird), teils durch die größere, bürgerliche Gemeinde beigebracht wird. Leider hat man dieſe und noch andere der hergebrachten guten Einrichtungen an manchen Orten, beſonders in Städten abgeſchafft oder läßt ſie durch ein gleichgültiges Gehenlaſſen, man möchte faſt ſagen, ſyſtematiſch verfallen. Iſt es aber recht, iſt es inſonderheit für den Evang. Lehrerverein recht, einem ſolchen Verfall ruhig zuzuſehen? Iſt es reiner Zufall, daß der Evang. Lehrerverein in den meiſten Städten, welche die hergebrachte Schulverfaſſung in Hauptſachen verlaſſen haben (Weſel, Krefeld, Lennep u. ſ. w.),

*) Dieſe Einrichtungen ſind genauer beſchrieben und beleuchtet in des Verfaſſers letzter Schrift: Das Fundamentſtück einer gerechten und geſunden Schulverfaſſung.
D. H.

von Anfang bis heute faſt nicht die geringſte Teilnahme hat gewinnen können? Iſt es für die Schule unerheblich, ob der Lehrer durch ein Gremium der Schulgemeinde oder (wie z. B. in Elberfeld) von einer großen ſtädtiſchen Schulkommiſſion gewählt wird, unter deren Mitgliedern vielleicht niemand bei der betreffenden Schule direkt beteiligt iſt? Wer nicht ſelber dieſen Unterſchied ausdenken kann, der erkundige ſich nur einmal näher an Ort und Stelle. Und — um auch auf die Bedeutung des oben berührten dritten Stückes aus der Schulverfaſſung ein wenig mit dem Finger zu zeigen —: iſt es unerheblich, aus welchem Seckel die Schuldotation fließt? und wo der Quellen glücklicherweiſe zwei ſind: darf man da nicht wünſchen, daß das Schulgeld ermäßigt und dagegen das aus der Kommunalkaſſe fließende Fixum erhöht werde? Als einſt jemand dieſen und einen ähnlichen Wunſch an höherer Stelle zur Sprache brachte, hieß es zurück: dieſe Vorſchläge ſeien ſocialiſtiſcher Natur. Jawohl; aber wer, der etwas weiter denkt, als ihm gewöhnlich vorgeſagt wird, wer begreift denn noch nicht, daß das, worüber der Volksſchulſtand ſeit langem klagt, — betreffe es nun die Dotation, oder ſeine ſociale Stelle, oder die Art des Schulregiments — der Hauptſache nach mit der „ſocialen Frage", der „Arbeiterfrage", dem „Recht des vierten Standes", oder wie man die Sache nennen mag, im weſentlichen eng zuſammenhängt?*) — Wir dürfen hier dieſen ſocialen Gegenſtand nicht weiter verfolgen, weil unſer Blatt keine politiſche Zeitſchrift iſt. Aber wer Verſtand hat, der gebrauche ihn doch! Die Sache liegt ganz anders, als der ordinäre „Fortſchritt" und ſeine ordinären Gegner wiſſen oder glauben machen wollen. Insbeſondere möge auch der Evang. Lehrerverein an die gezeigte leere Stelle in ſeinen Beſtrebungen mehr denken als bisher. Muß es denn dabei bleiben, daß in öffentlichen Dingen fort und fort nur der advocatus diaboli ſich zum Sachwalter der Zurückgeſetzten aufwirft? (Spr. Sal. 31, 8. 9.)

Indem unſer Bericht ſich der jüngſten Vergangenheit des Evangel. Lehrervereins nähert, haben wir einen Punkt hervorzuheben, der uns vor allem andern bedeutſam erſcheint, ſowohl für den Verein ſelbſt, als für andere Gegenden, wo man ähnliche Vereine hat oder zu gründen gedenkt. Wie alle guten menſchlichen Unternehmungen, ſo hat auch unſer Evang. Lehrerverein eine Zeit der Prüfung, der Sichtung, der Dürre durchmachen müſſen. „Er führte dich in die Wüſte, daß er dich demütigte und verſuchte, auf daß kund würde, was in deinem Herzen wäre, — er ließ dich hungern und ſpeiſete dich mit Manna, auf daß er dir kund thäte,

*) Das iſt 1866 geſchrieben! D. H.

daß der Menſch nicht lebe vom Brot allein, ſondern von einem jeglichen Wort, das aus dem Munde des Herrn gehet" (5. Moſ. 8, 2. 3). Das iſt ein Stück der Geſchichte aller Chriſten. — Man wird ſchon vermuten, daß der Verein vorwiegend in ſeiner Jugendzeit, etwa in den erſten 5—6 Jahren am rührigſten und rüſtigſten war. Damals fand er noch viel Widerſpruch, und der Widerſpruch regt bekanntlich an. Gerade in den erſten Jahren wuchs die Zahl der Mitglieder raſch an; die Jahresverſammlung wurde zahlreich beſucht, und die in denſelben vorkommenden Berichte gaben Kunde, daß auch viele der einzelnen Mitglieder in ihrem Bereiche rege und rührig waren. In den meiſten Diſtrikten entſtanden Kreiskonferenzen, die ſich monatlich oder vierteljährlich verſammelten; ſie befaßten ſich vorzugsweiſe mit dem, was auch in den amtlichen Konferenzen beſprochen wird, und etwa noch mit dem, was ins Gebiet der innern Miſſion einſchlägt. Damals war es auch, wo der Vorſtand ſich bemühte, in andern Gegenden die Gründung ähnlicher Vereine anzuregen, und zu dieſem Behufe die Kirchentage beſuchte; in jene erſten Jahre fallen auch die erwähnten Anträge an die rheiniſche Provinzialſynode.

Nach den Jahren 1854 oder 1855 wurde der Verein ſtiller, es wurde auch ſtiller im Verein: es begann eine Zeit der Erſchlaffung, der Dürre, der Mattigkeit, natürlich nicht plötzlich, ſondern nach und nach. Es ſoll das nicht heißen, das Vereinsleben ſei ganz und gar in Stillſtand geraten; nein, die Jahresverſammlungen wurden regelmäßig gehalten, ſie boten auch reichen Stoff zu Verhandlungen, auch fehlte es nicht an Beiträgen für die erwähnten Wohlthätigkeitszwecke. Doch aber traten auch die Symptome der Erſchlaffung deutlich genug hervor. Die Teilnahme an den Jahreskonferenzen nahm merklich ab. Noch ſchlimmer war es, daß die kleinen Kreiskonferenzen nach und nach aufhörten und zwar ohne Ausnahme überall.

Wir werden jetzt der Frage näher treten müſſen, wo die Urſachen dieſer Erſchlaffung zu ſuchen ſind. Indem Referent hier nur einzelne Andeutungen geben kann, möchte er doch den Wunſch ausſprechen, daß man innerhalb des Vereins dieſer Frage noch etwas weiter nachdenken wolle; „ſtete unaufhörliche Buße" iſt Kennzeichen und Lebensbedingung wie der evangeliſchen Kirche,*) ſo auch eines echten Evangeliſchen Lehrervereins. Etwa in der Mitte der fünfziger Jahre äußerte ein Lehrer, der nicht zum Evang. Lehrerverein gehörte, gelegentlich gegen den Referenten: „Der geſamte Lehrerſtand iſt in Lethargie verſunken." Referent glaubte damals

*) Vgl. die nachgelaſſene Schrift: Zur Ethik, wo dieſer Gedanke zur principiellen Durchführung gelangt. Geſ. Schr. XI, S. 19 ff. D. H.

das Beiwort „gesamte“ bestreiten zu dürfen; doch aber hatte jener Ausruf nicht ganz unrecht. Je unberechtigter der Rausch (1848), desto berechtigter der Katzenjammer. Es mag also wohl sein, daß von jener „gesamten“ Lethargie auch auf den Evang. Lehrerverein etwas übergegangen war, obwohl er ja im Gegensatz zu der 1848er Überspanntheit entstanden war. Wir werden indessen die eigentlichen erschlaffenden Ursachen tiefer und zwar auf dem Boden des Vereins selbst suchen müssen.

Vorab wirkte es entmutigend auf den Verein zurück, daß die Hoffnung, es würden auch in andern deutschen Gegenden ähnliche Lehrervereine sich bilden und mit dem hiesigen in belebenden Verkehr treten, immer mehr zu Grabe getragen werden mußte. Eine gleiche rückschlagende Wirkung hatte es, als der Kirchentag es ablehnte, zur Herstellung eines deutschen evangelischen Schultages die Hand zu bieten. Ein dritter ermattender Einfluß ging gerade von der Seite aus, von wo man die beste Unterstützung erwartet hatte, von der heimischen Kirche. Mit Freimütigkeit war der Verein wider ihre halben Freunde und offenen Feinde auf die Seite der Kirche getreten; mit Vertrauen hatte er seine Wünsche und Hoffnungen ihr entgegen getragen in den erwähnten beiden Anträgen, von denen der eine nichts anderes bezweckte, als was bereits namhafte Männer der Kirche selbst vorgeschlagen hatten, und von denen der andere aus dem offenkundigsten Bedürfnisse hervorgegangen war. Die Lehrer wußten sehr wohl, daß ein gutes Ding auch gute Weile haben will, zumal auf einem kirchlichen Gebiete, wo ein Oktroyieren von oben herab nicht statthaft ist. Auch muß gesagt werden, daß die beiden Anträge auf den betreffenden Synoden mit aller Freundlichkeit entgegengenommen wurden. Da indes schließlich der eine wie der andere ohne Resultat blieb, und auf den späteren Synoden nicht wieder von ihnen die Rede war: so ist begreiflich, daß dieses Erlebnis nicht geeignet sein konnte, das Vertrauen und die Freudigkeit des Lehrer-Vereins zu beleben. Ich erinnere mich freilich nicht, damals ein öffentliches Zeugnis aus der Mitte des Vereins über die Enttäuschung hinsichtlich dessen, was man von der Kirche gehofft hatte, gelesen zu haben; ohne Zweifel fehlt dieses Zeugnis aber nur deshalb, weil dem hiesigen Lehrerstande damals kein eigenes Organ in der Presse zur Verfügung stand. — Es ist auffällig, daß die beginnende Abschwächung des Vereinslebens mit dem Erscheinen der bekannten preußischen Schulregulative zusammenfällt. Und in der That, dieses Zusammentreffen ist nicht zufällig; diese Erlasse haben wirklich zur Ermattung des Vereins beigetragen, wie rätselhaft dies auch Fernstehenden klingen mag. Gewiß, wenn irgend wo, so mußte der Evang. Lehrerverein der Ort sein, wo man die guten Absichten, wie die guten Grundsätze der Regulative zu erkennen und zu

würdigen verſtand. Nichtsdeſtoweniger erregten ſie auch bei entſchieden chriſtlichgeſinnten Lehrern ſo etwas wie Verſtimmung. Sie kamen unerwartet, wie ein Blitz aus heiterem Himmel und dazu den rheiniſchen Lehrern etwas ſehr ungelegen. Dieſe waren eben ſelbſt damit beſchäftigt, in Gemeinſchaft mit den Pfarrern den Lehrſtoff des chriſtlichen Unterrichts feſtzuſtellen, und konnten hoffen, auf dieſe Weiſe nicht bloß für die Schule zu einem guten und ihnen zuſagenden Lehrplan zu gelangen, ſondern auch zu einem harmoniſchen Ineinandergreifen ihres und des pfarramtlichen Unterrichts. Wie oben ſchon erwähnt, fuhr das dritte Regulativ durch dieſe letztern Hoffnungen mitten hindurch, und auch für die erſteren bot es nicht den vollen Erſatz. Dazu kam eine Verſtimmung hinſichtlich der beiden Regulative über die Lehrerbildung: man war am Niederrhein, zumal in den Induſtriediſtrikten, gewöhnt, einen anderen Maßſtab an die Lehrerbildung zu legen, als jene Verfügungen vorſchrieben. Referent z. B. hat früher eine Weile eine gewöhnliche Landſchulſtelle gehabt, wo er aber ſchwerlich gewählt worden wäre, wenn er nicht imſtande geweſen, im Franzöſiſchen und Engliſchen Privatunterricht zu erteilen. Unter den Hauptlehrern meiner Nachbarſchaft haben die meiſten vor dem Seminar entweder eine Realſchule vollſtändig oder bis zu Sekunda, oder ein Gymnaſium bis zur ſelbigen Klaſſe durchgemacht, oder auf anderem Wege eine ziemlich entſprechende Vorbildung empfangen. Neben dem gut gebildeten Geſchäftsmanne ſtehen alſo ſolche Lehrer mindeſtens ebenbürtig da, und ſie werden auch im Publikum ſo taxiert. Was mußte nun dieſes Publikum denken, und wie mußte den Lehrern ihm gegenüber zu Mute werden, als nun jedermann in der Zeitung leſen konnte, wie wenig hinfort von dem Aſpiranten und Seminariſten an allgemeiner Bildung gefordert werden ſollte? Gerade die Lehrer, welche es mit ihrem Beruf ernſt gemeint hatten, fühlten die ſociale Geltung ihres Standes empfindlich heruntergedrückt. Im Blicke auf gewiſſe höhere Unterrichtsbedürfniſſe in hieſiger Gegend, hatten viele Lehrer ſtets gehofft, in den Seminarien, wenigſtens in dem zu Mörs, werde noch die Einrichtung getroffen werden, daß diejenigen Seminariſten, welche bereits in fremden Sprachen gut vorgebildet wären, darin ſich weiter fortbilden und beim Abgange vom Seminar oder eine Weile nachher auch das Examen pro schola machen könnten, damit die an ſo vielen kleinen Orten auftauchenden höheren Privatſchulen ſich mit der öffentlichen Elementarſchule unter ein Haupt bringen ließen, eine Einrichtung, welche die Eltern nicht minder wie die Lehrer und der Schulſtand überhaupt dankbar begrüßen würden. Auf ſolche Hoffnung mußte natürlich das erſte und zweite Regulativ faſt wie eine kräftige Maulſchelle wirken, und der Schlag war um ſo empfindlicher, da das Mörſer Seminar trotz der großen

Menge von Aſpiranten ſchon ſeit langem eine ſo kleine Zahl von Seminariſten aufnahm, daß ſie dem Bedürfnis bei weitem nicht genügte. Was Wunder, daß ſich im hieſigen Lehrerſtande das Gefühl verbreitete und durch die Regulative verſtärkte, wir hier im Weſten wohnten hinſichtlich der Schulbedürfniſſe im preußiſchen Stiefkinder-Winkel. Der fernſtehende Leſer wolle gefälligſt nicht vergeſſen, daß an dieſer Stelle nicht die Regulative an ſich getadelt werden ſollen, ſondern daß wir hier über die Winterperiode des Evang. Lehrervereins berichten und daher pflichtſchuldig auch erzählen müſſen, wie jene Verfügungen zur Erkältung der Gemüter beigetragen haben. Verſtärkt wurde das alles noch dadurch, daß, während die Lehrer faſt den Kopf hängen ließen, obwohl ſie gewiſſenshalber niemals in das öffentliche Geſchrei wider die Regulative eingeſtimmt haben, die Paſtoren dagegen durchweg dieſe Erlaſſe ſo laut und freudig begrüßten, als hätten ſie auch hierzulande aller Schulnot mit einem Schlage ein Ende gemacht. Mit dieſer Freude hängt unzweifelhaft auch die Erſcheinung zuſammen, daß dem Evang. Lehrerverein ehedem viel mehr Teilnahme und Aufmunterung von kirchlicher Seite her geſchenkt wurde, als ſpäter. Es machte dies den Eindruck, als ob dort geglaubt werde, die Regulative hätten alles Verkehrte und Verdrehte in der Schulwelt — Herzen und Köpfe und Sitten und Zuſtände — dergeſtalt zurechtgeſetzt, daß mindeſtens der Evang. Lehrerverein gar überflüſſig geworden ſei. „Der Mohr hat ſeine Schuldigkeit gethan, — der Mohr kann gehen.“ Offenbar war die Schule wieder regierbar geworden — was ſollte alſo noch fehlen? Referent iſt übrigens weit entfernt zu glauben, daß dies die wirkliche Anſicht aller Paſtoren geweſen wäre, — die echten Geiſtlichen dachten, wie er wohl weiß, gar viel anders —; aber ſo, gerade ſo trat dem Lehrer das, was man die öffentliche Meinung im Paſtorenſtande nennen könnte, entgegen.

Was vorhin von den Urſachen des winterlichen Zuſtandes unſeres Vereins erwähnt wurde, iſt alles äußerlicher Natur. Nicht mit Unrecht möchte einer hierbei denken: ein Verein, der gegen widrige äußere Angriffe ſo empfindlich iſt und ſich dadurch matt machen läßt, muß wohl noch nicht im rechten Boden oder nicht in der wünſchenswerten Tiefe gewurzelt ſein, wie geſchrieben ſteht: „Und etliches fiel auf den Fels und ging bald auf; da aber die Sonne aufging, verdorrete es, dieweil es nicht tiefe Erde hatte.“ Der Erinnerer ſoll recht haben, obwohl es einem Menſchenkinde, zumal einem, das ſich ausgezeichnet zu haben meint, ſtark wider die Haare ſtreicht, nicht ohne weiteres zum „guten Lande“ gehören zu ſollen, wenigſtens zu dem, was dreißigfältige Frucht trägt. Es iſt ja eine alte Mode, die auch das „bekehrte“ Fleiſch noch gern mitmacht, beim Gleichnis vom Sämann zu denken: das erſte Wort, das vom harten Weg, geht den

Nachbar A, das zweite den Nachbar B, das dritte den Nachbar C an; aber das vierte, das gilt unzweifelhaft mir, — wie könnt' es anders ſein? — ich bin ja „bekehrt", wie jedermann weiß und ſieht; man muß nur mäßiglich von ſich halten, und auf der Bekehrtenbank ſich nicht obenan ſetzen wollen. Gottlob! der Evang. Lehrerverein hat das „Geſetz nicht übel gedeutet," iſt dem Worte der Wahrheit nicht aus dem Wege gegangen, um es an eine andere Adreſſe zu weiſen. Die Prüfungs- und Sichtungszeit iſt ihm geſegnet geweſen; er hat immer beſſern Boden ſuchen gelernt, tiefer zu graben und tiefer zu wurzeln geſtrebt. Nicht als ob an dem Boden ſeines urſprünglichen Bekenntniſſes ein wenig von der „reinen Lehre" gefehlt hätte; o nein, das Statut war gut und ſchön, und zwar gerade in der Zeit des „abnehmenden Lichtes" war es immer ausführlicher, ſchöner, großartiger geworden, ſchöner und ſtattlicher als der Verein ſelber, ſo daß, als dieſer wieder in die Zeit des „zunehmenden Lichtes" gekommen war und die ſtattlichen Formen wirklich auszufüllen begann, wir es für verſtändiger hielten, zu den erſten einfachen Statuten zurückzukehren.*)

Wir ſagten, der Verein hätte tiefer wurzeln gelernt. Man kann's auch anders faſſen und ſagen: er hat ſich höhere Ziele zu ſetzen geſucht, und darum iſt er gewachſen; denn „es wächſt der Menſch mit ſeinen höheren Zwecken," oder, wie der Apoſtel ſagt: „Strebet nach den beſten Gaben u. ſ. w." — Man denke ſich aber die Mittel und Wege dieſes Höherſtrebens nicht augenfällig und anſpruchsvoll. Die Geſetze des Wachstums himmliſcher Pflanzen ſind eigentümlicher Art und ſind es wert, daß man ihnen ſinnig nachſpürt. Wie der Evang. Lehrerverein aus der Mitte des Lehrerſtandes ſelbſt hervorgegangen iſt, und in der erſten Periode ſeiner Entwicklung im weſentlichen auf ſeine eigenen Kräfte angewieſen war, wenig Unterſtützung von außen erfuhr, namentlich auch niemals eine Aufmunterung von ſeiten des offiziellen Schulregiments erfahren hat: ſo iſt auch der Impuls und die Belebung im zweiten Ent-

*) Ich bemerke dies auch, weil ein norddeutſcher Freund, dem vor einiger Zeit unſer ſchlichtes Statut zu Geſicht kam, darüber ein wenig den Kopf ſchüttelte und meinte, das Statut gebe doch zu wenig zu erkennen, was der Verein ſei, was er thue und erſtrebe. — Es iſt übel, wenn eine Staatsverfaſſung ſchöner und mehrverſprechender iſt, als die Geſinnungen, Sitten und Zuſtände des Volkes ſelbſt; das hat man ſeit 1789 zur Genüge erleben können. Das Sein darf hinter dem Schein nicht zurückbleiben, zumal bei Chriſtenleuten. Wir haben es erlebt, daß ein erſt zu gründender chriſtlicher Lehrerverein mit einem Statut auftrat, das an Umfang und Reichhaltigkeit ſich faſt mit der deutſchen Reichsverfaſſung von Anno 1849 meſſen konnte.

wicklungsſtadium rein aus ſeiner Mitte hervorgegangen. Es muß dem Verein daran gelegen ſein, die Thatſache ein für allemal feſtzuſtellen.

Was dem Vereine wieder zu rechtem Leben verholfen hat, iſt, kurz zu ſagen, das lebendige Gotteswort, die fleißige Beſchäftigung mit der heiligen Schrift: das Mittel dazu waren die ſog. „Bibelkonferenzen".*)

Dieſe kleinen Konferenzen gingen nicht aus einem vorher überlegten, umſtändlichen Plane, ſondern weſentlich aus dem Gefühl eines inneren Bedürfniſſes hervor; man dachte nicht daran, an anderen zu miſſionieren, ſondern wollte ſich ſelber nützen. In dieſem Sinne verbanden ſich im Jahre 1856 drei bergiſche Mitglieder des Evang. Lehrervereins, um alle vierzehn Tage einen ganzen freien Nachmittag der Beſprechung eines Bibelabſchnittes zu widmen. Sie hatten zwar, um zu ihrem Verſammlungsort zu gelangen, einen ziemlichen Weg zu Fuß zurückzulegen, der namentlich im Winter oft beſchwerlich war. Dies ſchreckte ſie jedoch nicht ab; ſie fingen rüſtig an und haben treulich ausgehalten. Ehemals hatten ſie näher zuſammengewohnt und damals mit andern Kollegen, die ebenfalls zum Evang. Vereine gehörten, eine monatliche Kreiskonferenz gehabt. Wie überall war auch dieſe Kreiskonferenz längſt eingegangen; ein Kollege war geſtorben, ein zweiter in einen andern Kreis verſetzt worden, und ein paar hatten andere Gemeinſchaften liebgewonnen: nur zwei waren übrig geblieben, aber zu einem Kollegium gehören bekanntlich wenigſtens drei. Als dieſer dritte nun ſich fand, war der Ring wieder geſchloſſen. Sie hätten nun wohl ihre Verhandlungen auf dem alten Fuße, wonach man nur die Schularbeit beſprach, einrichten können; allein die Stimme ihres innerſten Bedürfniſſes gab andern Rat. Zudem hatten ſie mittlerweile Erfahrungen gemacht. Was eine ernſtlich angefaßte Schriftbeſprechung zur Förderung des chriſtlichen Lebens und auch zur Ausrüſtung für den beſondern Dienſt in der Schule austragen kann, war ihnen ſchon im Verkehr mit ernſten Chriſten andern Standes deutlich geworden. Zudem war einer von ihnen ſchon früher an einer ähnlichen Konferenz beteiligt geweſen, die der Herr Paſtor Jaspis in Elberfeld (nachher Generalſuperintendent in Pommern) gegründet hatte. Wer mit den trefflichen Schriften dieſes Mannes bekannt iſt, weiß, daß derſelbe ſtets auf eine umfaſſende Verwertung der Bibel ſowohl in den Schulen als in der Vorbildung und Fortbildung der Lehrer gedrungen hat. Demgemäß hatte er denn auch

---

*) Vgl. Geſ. Schr. III, „Der Lehrerſtand und die chriſtl. Klaſſiker". S. 24 f.
D. H.

im Jahre 1854 die erwähnte Bibelkonferenz in Unterbarmen veranlaßt, zu der ſich alle drei Wochen eine ziemliche Zahl von Lehrern aus Barmen und Elberfeld zuſammenfand. Herr Paſtor Jaspis verſtand es, die Beſprechung ſo intereſſant wie fruchtbar zu machen, und würde daher die Zahl der Teilnehmer ohne Zweifel ſich ſtetig gemehrt haben, zumal die Lehrer nur an der höheren Begabung merkten, daß ein Pfarrer in ihrer Mitte war, indem derſelbe auch nicht einmal als Vorſitzender, ſondern nur als primus inter pares betrachtet ſein wollte. Die Konferenz hat etwa ein Jahr lang beſtanden. Als ihr Primus dann zum Primus der Pommerſchen Geiſtlichen berufen wurde, löſte ſie ſich leider wieder auf: die Konferenz hatte noch nicht ſo viel innern Zuſammenhalt gewonnen, um ohne Leitung beſtehen zu können.

Jene drei Freunde ſetzten, wie bemerkt, ihre Bibelkonferenzen treulich fort; faſt ein ganzes Jahr lang blieben ſie allein, neue Teilnehmer wollten ſich in ihrem Kreiſe (Lennep) nicht finden. Das machte ſie indes nicht irre; ſie wußten, was ſie wollten, und wurden immer gewiſſer, daß ſie auf einem guten Wege ſeien. Etwa ein halbes Jahr nach Gründung dieſer erſten Gemeinſchaft, traten auch an einem anderen Orte (in Vohwinkel bei Elberfeld) etliche Mitglieder des Evang. Lehrervereins zu einer ſolchen Konferenz zuſammen; hier war das Terrain günſtiger, denn nach Jahresfriſt hatte ſich ſchon ein Kreis von 10—12 Kollegen zuſammengefunden, darunter auch ſolche, die dem Evang. Lehrerverein noch nicht angehörten. Von da ab aber regte ſich auch — bald heimlich, bald offen — viel Widerſpruch gegen dieſe Konferenzen, obwohl ſie ganz ſtille ihren Weg gingen, niemanden beläſtigten und ſelbſt nicht einmal im Evang. Schulblatte von ſich reden machten: die gute Sache ſollte ſich unter Gottes Segen ſelber Bahn brechen. Und es iſt geſchehen, wenn auch anfangs verhältnismäßig langſam. Nachdem aber an einem dritten, dann an einem vierten Orte ſich ein Häuflein von Freunden der Schriftforſchung zu ſammeln begann, griff die Idee der Sache immer entſchiedener durch: jetzt, neun Jahre nach jenem Anfang, iſt das Gebiet des Evang. Lehrervereins, wenigſtens am Niederrhein und in den nächſtgelegenen Diſtrikten der Mark, mit einem Netz ſolcher Bibelgeſellſchaften überzogen. Auf einem Umwege hat alſo der große Verein ſeine früher verloren gegangenen kleinen Kreisverbände wiedergefunden, wofür er Gott danken möge; denn ohne ſolche kleine Gruppen iſt eine über das Land zerſtreute Geſellſchaft mit einer alleinigen Jahresverſammlung ſo wenig ein wirklicher Verein, als ein aufgeſchütteter Steinhaufen ein Gebäude iſt. Möchte man doch überall, wo die Gründung eines landſchaftlichen Lehrervereins guter Art beabſichtigt

wird, ſich dieſe Wahrheit zu nutze machen: man wird dann vielleicht langſamer, aber deſto ſicherer bauen.

Es wird jetzt wohlgethan ſein, der Idee dieſer Bibelkonferenzen, wie man hierzulande ſie verſteht, noch etwas näher zu treten, — den fernen Leſern zur Verdeutlichung der Sache und dem Evang. Lehrerverein zur Erinnerung, was er in dieſen Inſtituten beſitzt, und wie er ſich dieſelben immer mehr zu nutze machen kann. „Ein jeder nehme wohl in acht, was ihn zu Ehren hat gebracht.“ Wäre die chriſtliche und näher die evangeliſche Kirche des ſtets eingedenk geblieben, wie und wodurch zunächſt ſie gegründet worden iſt, ſo würde ſie jetzt nicht ſo kopf- und herz- und gliederkrank ſein.

Seit der chriſtlichen Wiederbelebung des pädagogiſchen Gebietes iſt es oft geſagt und faſt zu einem Gemeinplatz geworden: Die Bibel muß Grundlage der Volksbildung ſein. Sehr, ſehr wahr; aber bevor dies realiſiert werden mag, muß erſt noch manches andere anders werden. Soll die heilige Schrift Grundlage der Volksbildung werden, ſo muß ſie vorher auch Grundlage der Lehrerbildung ſein. Auf dieſe beiden Ziele haben die preußiſchen Regulative bekanntlich mit Nachdruck hingewieſen und, ſofern ſie im rechten Geiſte zur Ausführung gekommen, ſind wir dieſem Ziele auch näher gerückt. Allein es ſteht noch viel im Wege, was überwunden und weggeräumt werden muß. Vorab wird die Volksſchule und die Bildung ihrer Lehrer erſt dann feſt und gerade auf ihrem Fundamente, der Bibel, ſtehen können, wenn auch die höheren Schulen — Gymnaſien, Real- und höhere Mädchenſchulen — feſt und gerade auf dieſes Fundament geſtellt ſind; denn wahre und falſche Theorien ſchreiten wie das Waſſer von den Höhen zu den Niederungen fort, nicht umgekehrt. Es iſt nicht wahr, iſt auch in vorregulativiſchen Zeiten nicht wahr geweſen, — wie man angeklagt hat — daß die Volksſchule weiter vom Evangelium abgewichen ſei, als die höhern Bildungsanſtalten: das Umgekehrte iſt wahr und zwar heute kaum minder als ehedem. Iſt denn damit alles zurecht geſtellt, wenn an dieſen Anſtalten wöchentlich zwei Stunden Religionsunterricht und eine ſog. Andacht abgehalten und die Schüler zum Kirchengehen befohlen werden?*) Iſt's denn zu viel, wenn jemand fordert, daß jeder Ordinarius in ſeiner Klaſſe für die Andacht und die chriſtliche Unterweiſung verpflichtet ſein, dieſe Pflicht gern über-

*) Referent iſt allerdings der Meinung, daß in den höhern Schulen mehr Religionsſtunden ſein ſollten oder wenigſtens täglich eine Andacht im Anſchluß an eine Bibellektion; doch will er ſeine aparte Anſicht gern preisgeben, wenn dagegen unumwunden gelten ſoll, was H. Thierſch ſagt: „Es iſt nicht zu wenig Religionsunterricht in den Schulen, ſondern zu wenig Religion in den Lehrern.“

nehmen und ſich um keinen Preis davon dispenſieren laſſen ſoll? Iſt die Religion bloß Sache der Theologen, oder iſt ſie nicht vielmehr jedem Menſchen, jedem Stande, jedem Fachlehrer ebenſo nötig wie die friſche Luft? Wenn Huſeland jedem leidlich Gebildeten zumutet, in ſeinem dreißigſten Jahre ſeinen Leib und deſſen Geſundheitsbedingungen zu kennen: iſt es dann zu viel, demſelben auch zuzumuten, daß er wiſſe, wo und wie die Seele Heil und Frieden finden könne? und daß ein ſtudierter Schulmann, welches Zeichens er auch ſei, wiſſe, wie man Unmündige im Wege dieſes Heils unterweiſe? Wir wiſſen wohl, ſolche Zumutungen würden den meiſten Lehrern an den höhern Schulen höchſt lächerlich klingen, ſo lächerlich, wie es vor 30—50 Jahren in den Ohren der Elementarlehrer geklungen hätte, wenn ihnen geſagt worden wäre, auf ihrem Stundenplan müſſe für jeden Tag eine Religionsſtunde verzeichnet ſein, was doch jetzt Vorſchrift iſt. Es kommt einem eben alles lächerlich vor, was uns wider den Sinn ſtreicht. „Wie ſollen ſie glauben, wovon ſie nichts gehört haben? wie ſollen ſie hören ohne Prediger?“ — Obſchon das Schulweſen nicht ſo ganz jung mehr iſt, ſo giebt es doch verhältnismäßig noch wenige wiſſenſchaftliche Werke über Pädagogik und Didaktik, die das geſamte Bildungsgebiet umfaſſen; aber wie viele giebt es unter dieſen wenigen, die das Herz und den Mut haben, rund und deutlich zu ſagen, was die Bibel für die Bildung überhaupt und inſonderheit für die höhern Schulen ſein wolle und ſein könne? Nimmt man das, was z. B. ein Goethe über die Bedeutung der heiligen Schrift für die Volksbildung geſehen und geſagt hat*) und vergleicht damit, was z. B. Palmer's „Evangeliſche Pädagogik“, von der man doch etwas „Ganzes vom Evangelio“ erwarten darf, hierüber den höhern Schulen vorhält, ſo klingt ſein Zeugnis wenigſtens in unſeren Ohren faſt matt und ſchwach, oder genauer: kirchlich-traditionell. Auch Herder hat, trotz ſeiner ſchwankenden theologiſchen Stellung, in die Bedeutung der heiligen Schrift als Bildungsmittel einen tiefern Blick gehabt und entſchiedener dafür gezeugt,**) als die neuere gläubige Theologie, ſoweit ſie um die Pädagogik ſich bekümmert, nach ihrem Maß und Standpunkt durchweg bekundet. Summa: Die vielgehörte Rede, die Bibel müſſe Grundlage der Volksbildung ſein, wird nicht zur Wahrheit werden, bis ſie auch Grundlage der Lehrerbildung geworden; — das wird wiederum nicht eher geſchehen, bis auch in den höheren Schulen die Bibel ihre rechte, vollwichtige Stelle enthält; — das aber hängt endlich wieder auch davon ab, ob die pädagogiſche Wiſſen-

*) Goethe's Werke, B. 53, S. 81, Ausg. 1833.

**) Vgl. Herder's Schrift: „Briefe, das Studium der Theologie betreffend.“

ſchaft aus der Bibel lernen mag, was darin für ſie zu lernen iſt, und ob ſie demgemäß für die vollgültige Stellung derſelben unter den Bildungsmitteln mit einem unumwundenen Zeugnis eintreten will. Aber auch die wiſſenſchaftliche Pädagogik iſt abhängig, zumal wo es ſich darum handelt, was die Schriften der Apoſtel und Propheten in der modernen Kultur und Civiliſation überhaupt gelten ſollen. Woher ſoll dieſe Wiſſenſchaft allein Adlersflügel nehmen, um ſich über all den Nebel und Wirrwarr unſers modernen Lebens zur hellen Himmelshöhe aufzuſchwingen und das Unglaubliche — die Tugenden Gottes — glauben und predigen zu können? Wie ſoll die Pädagogie feſthalten, daß aller Segen daran gebunden ſei, wie man Gott und ſein Wort ehre, wenn z. B. der chriſtliche Staat, der die Demagogie handhabt, in den Fundamentſtücken der Volkserziehung, in den Geſetzen über die Ehe und über den Sabbath, von dem, was Gottes Wort darüber ſetzt, ein Beliebiges abziehen zu dürfen meint? Und wieviel erſt gilt die Bibel in den Fragen, worin heutzutage allermeiſt das öffentliche Leben kreiſt und ächzt und ſtöhnt, — in den Fragen der politiſchen und ſocialen Ordnung? Man kann eine Reihe von theologiſchen Schriften aufſchlagen z. B. von Ehrenfeuchter, Schlottmann, Riehm u. ſ. w., und man begegnet überall der übereinſtimmenden Behauptung, daß die Staatswiſſenſchaft, die Socialiſtik und noch manche andere wiſſenſchaftliche Disciplinen unendlich viel aus der heiligen Schrift, zumal aus dem Alten Teſtament, lernen könnten. Aber wo ſind die Juriſten und Socialiſten, die dort lernen wollen? und wieviel — ſo muß man doch auch fragen — haben ihnen die Theologen vorgearbeitet und dadurch zum Lernen Luſt gemacht?*) Haben ſie nicht — die gelehrten und praktiſchen — durch ihr Streiten über die Bibel und neben der Bibel

*) Der als Schriftſteller auf dem Gebiete der Medizin bekannte Dr. Fränkel, weiland praktiſcher Arzt in Elberfeld, erzählt in einer ſeiner Schriften: Bei der Ausarbeitung eines Buches über die Hautkrankheiten ſei er beim Aufſuchen der älteſten litterariſchen Zeugniſſe über dieſen Gegenſtand auch daran erinnert worden, daß in dem älteſten bibliſchen Buche ein ſolches Dokument vorliege: Die bekannte Beſchreibung des Ausſatzes. Als aufgeklärter Jude hatte er ſeit langem kein hebräiſches Teſtament mehr in der Hand gehabt, vielleicht ſeit ſeinen Kinderjahren niemals ein ſolches mit ernſtlicher Abſicht zur Hand genommen; jetzt ſuchte er es in ſeiner Bibliothek wieder auf. Das betreffende Kapitel im Leviticus wurde geleſen, dann nochmals und zum dritten Male geleſen. Er war ganz frappiert von dieſer Beſchreibung, die mit ſo wenigen einfachen Worten doch alles Weſentliche deutlich hervorzuheben wußte. Er dachte, wieviel Worte, ja wieviele Druckſeiten unſere jetzige mediziniſche Wiſſenſchaft dazu gebrauchen und doch ſchließlich nicht mehr ſagen würde, als hier auf ſo knappem Raume ſteht. Von dieſer rein äußerlichen Beobachtung gefeſſelt, las er unwillkürlich weiter, und — daß ich es kurz ſage — der Mann iſt am Bibelleſen geblieben, bis er ein Chriſt wurde.

die Laien vor dieſem Buche zurückgeſchreckt? — Ziehen wir nun nochmals die Summa: Es iſt ein Großes um die Wahrheit, daß die heilige Schrift Grundlage der Volksbildung ſein ſolle, aber eben darum wird ihre Verwirklichung auch durch hundert hindernde Haken aufgehalten; den größten dieſer Haken aber haben wir noch nicht einmal genannt: es iſt die Heuchelei und der Selbſtbetrug derer, welche vor der Bibel alle möglichen Komplimente machen, aber, wo mit ihrer Geltung Ernſt gemacht werden ſoll, ſich ſtill beiſeite drücken oder ſich wiederum durch ein Ahas-Kompliment zu helfen ſuchen.

Nach dieſer Umſchau wird dem geneigten Leſer die Idee der kleinen Bibelkonferenzen und ihre Bedeutung wohl etwas heller werden. Nicht als ob jene drei Freunde und die, welche ihrem Beiſpiele folgten, für ihre Perſon weit ausſchauende reformatoriſche Pläne im Sinne gehabt hätten. Sie folgten, nochmals bemerkt, vorab lediglich einem innern perſönlichen Bedürfnis; doch aber war ihnen klar, und die Erfahrung machte ſie des immer gewiſſer, daß der betretene Weg für den Lehrerſtand, ſofern dieſer ſich dazu bekennen will, und für die Schule von weittragender Bedeutung werden müſſe. Sie wünſchten mit dem allbekannten Satze von der rechten Grundlage der Volksbildung vollen Ernſt zu machen, ſoweit dies in ihren Kräften ſtand, und gingen darum vorab darauf los; ihre eigene Bildung recht feſt auf dieſes Fundament zu ſtellen. Die ſchlichte Thatſache, daß ein Kreis von Schulmännern aus freiem Entſchluß jahraus jahrein alle vierzehn Tage einen ganzen Nachmittag der Schriftbetrachtung widmet, iſt ein Zeugnis für die Wahrheit, das auch von den blödeſten Augen nicht überſehen und vom entſchiedenſten Widerwillen nicht ignoriert werden kann. Die kurze Geſchichte der Bibelkonferenzen hat dies ſchon zur Genüge beſtätigt. Das halte man einmal feſt: der Fingerzeig wird weiter führen.*)

*) Ein bemerkenswertes Zeugnis über den Einfluß der Bibelbeſprechungen berichten uns die Kirchen- und die Litteraturgeſchichte Frankreichs.

In der nachreformatoriſchen Zeit hat ſich einmal auch in der katholiſchen Kirche jenes Landes der Geiſt eines freien evangeliſch-chriſtlichen Lebens mächtig geregt und zwar namentlich auch in Klöſtern: es war die ſog. Janſeniſtiſche Bewegung im 17. Jahrhundert, als deren Mittelpunkt das Ciſterzienſer-Kloſter Port-Royal bei Paris galt. Zwei Namen aus ihrer Mitte — Paskal und Fenelon — kennt man auch in weiteren Kreiſen. Die Kämpfe der Janſeniſten, den ſcharfſinnigen und frommen Paskal an der Spitze wider die Jeſuitenpartei, und ihre ſchließliche Niederlage und Ausrottung ſind auch bekannt. Weniger bekannt aber iſt, daß dieſe evangeliſch-chriſtliche Lebensregung auf katholiſchem Boden vorzugsweiſe durch gemeinſame Bibelbeſprechungen — Conférences genannt — ihre Nahrung erhielt und daran ihr äußeres charakteriſtiſches Kennzeichen hatte. Der fromme Spener,

Wie vorhin erwähnt wurde, wollten dieſe regelmäßigen Bibelbeſprechungen anfänglich unter den Lehrern wenig Anklang finden, ſelbſt innerhalb des Evangeliſchen Lehrervereins; draußen aber erhob ſich auch heftiger Widerſpruch, natürlich mehr hinter der Hand, nicht laut und öffentlich, weil auch die Bibelfreunde ſtill ihren Weg gingen, indem ſie ja nicht an andern, ſondern lediglich an ſich ſelber miſſionieren wollten. Manche Lehrer und ſogar Paſtoren legten bedenklich den Finger an die Naſe und fragten einander: Was will das werden? iſt das nicht Einſeitigkeit, oder führt es nicht dazu? Ein Pfarrer meinte, ob auch wohl die Lehrer hinlänglich bibliſch geſchult wären, um ohne theologiſche Leitung ſich vor gefährlichen Ketzereien hüten zu können? Ein anderer riet einem Lehrer, er möge doch lieber mit ſeinen Kollegen eine Konferenz zum Studium der Geſchichte und Geographie oder der Naturkunde veranſtalten, als ſich ſolchen Bibelbeſprechungen anſchließen; Bibelſtudium ſei doch eigentlich nur Sache der Theologen. Ein exquiſiter logiſcher Kopf fand ſogar, Bibelkonferenzen zu bilden ſei Sonderbündelei, weil daran doch nicht alle ſich beteiligen würden; daß diejenigen, welche etwa mit ihm eine Konferenz für Landwirtſchaft oder für Geſangübung oder für Rhetorik ꝛc. beſuchen, obwohl daran auch nicht jeder ſich beteiligen kann oder mag, eben dasſelbe thun, nämlich ihrem beſonderen Bedürfnis oder ihrer Neigung nachgehen, fiel dem ſcharfſinnigen Mann natürlich nicht ein. Doch warum ſollen wir hier all das Gerede aufzählen, was über die Bibelbeſprechungen anfänglich ausgeſchüttet worden iſt? Die vorſtehenden Exempel werden zur Veranſchaulichung genügen. Nur einige Bemerkungen möchten wir gegen etliche Widerreden noch beifügen.

Es möchte jemand denken, wo die Bibelkonferenzen reichlich Eingang fänden, da könnte doch wohl eine gewiſſe Einſeitigkeit Platz greifen, namentlich in der Art, daß man in andern Beziehungen ſeine Fortbildung vernachläſſige. Gewiß, das könnte geſchehen, auch iſt eine Verſuchung dazu nicht zu verkennen, wie überall, wo einer einer ſpeciellen Neigung folgt, entweder der zur Muſik, oder der zum Geſange, zur Landwirtſchaft u. ſ. w. Alſo dieſes Bedenken kann man an der Reihe herumſchicken,

---

welcher ſpäter dieſe Beſprechungen, die er collegia pietatis hieß, auf deutſchen proteſtantiſchen Boden verpflanzen wollte, mußte darob ſein Leben lang allerlei Ketzernamen tragen. „Der Kurfürſt von Sachſen," ſo ſpottete man, „hat einen Oberhofprediger berufen und ſtatt deſſen einen Schulmeiſter bekommen." —

Aus der Mitte der Janſeniſten ging auch die erſte vollſtändige franzöſiſche Bibelüberſetzung hervor — durch Sylvestre de Sacy; und den Schriften Paskals und Fenelons verdankt die moderne franzöſiſche Litteratur ihre erſte Ausbildung und ihren damaligen außerordentlichen Aufſchwung. (Vgl. Goebel, „Die Geſchichte des chriſtlichen Lebens in der rheiniſch-weſtfäliſchen Kirche," Bd. II. S. 189 ff.)

und es wird überall an die richtige Adreſſe gelangen, ſelbſt da, wo keine andere Vorliebe als die zur Faulenzerei oder zum Wirtshaus überwiegend iſt. Übrigens wüßte ich auch nicht, welcher Gegenſtand dem nicht-ſtudierten deutſchen Lehrer für ſeine Weiterbildung näher läge als die heilige Schrift — noch ganz abgeſehen von ihrer Bedeutung für ſein inneres Leben, — zumal auf keinem anderen Gebiet ein eigentliches Quellenſtudium und damit ein wirklich ſelbſtändiges Urteilen auch ohne einen großen Apparat von Vorkenntniſſen, Mitteln u. ſ. w., ſo leicht zugänglich iſt, als gerade hier. Man vergleiche nur, was zu einem Quellenſtudium auf dem ſprachlichen, hiſtoriſchen, phyſikaliſchen ꝛc. Gebiet erfordert wird. Ich darf wohl wider die vermutete Einſeitigkeit auch die Thatſache notieren, daß von den mehr erwähnten drei Freunden der eine, ein Landlehrer, gerade zu jener Zeit eifrig mit dem Erlernen des Engliſchen und Franzöſiſchen beſchäftigt war und im Verfolg ſeine Lektion in der That gut gelernt hat, und der andere damals wie ſpäterhin, noch fleißiger als früher ſeiner Liebe zu naturwiſſenſchaftlichen Dingen nachgegangen iſt.*)

*) Wenn eine Bibelkonferenz ihre eigentümliche Wirkenskraft beweiſen ſoll, ſo kommt freilich viel darauf an, wie ſie eingerichtet iſt, wie der geiſtige Verkehr in ihrer Mitte ſich vollzieht. Es läßt ſich eine ſolche Konferenz denken, wo der Gedankenverkehr ziemlich langweilig von ſtatten geht, ſei es, daß man das Himmel und Erde umfaſſende Gotteswort in zu enge menſchliche Feſſeln einſchnürt, oder daß man ſich nicht gewöhnt, recht viel zu fragen, oder endlich, daß man ſich in der Erörterung ſolcher Fragen ſchon mit ungefähr zutreffenden Antworten begnügt. Die Übung im Fragen und das ernſthafte Suchen nach der wirklich zutreffenden, nach einer einſchlagenden Antwort kann Referent den Bibelfreunden nicht genug empfehlen; denn nichts iſt dem Kredit der heiligen Schriften nachteiliger als eine oberflächliche Behandlung. Für Lehrer iſt Bengels „Gnomon" dazu noch immer der beſte Wegweiſer; man kann zwar in der Darſtellung (zumal in der deutſchen Überſetzung) eine gewiſſe Lebendigkeit und Friſche der neuern Theologie vermiſſen, dagegen tritt aber auch der heilige Ernſt und das ſorgfältige Durchforſchen des Textes deſto entſchiedener hervor. Das allerbeſte freilich iſt, wenn in der Bibelkonferenz ſich einer findet, der es verſteht, die andern zum Fragen und zum Selbſtſuchen der Antworten anzuregen. Die Antworten vorzuſagen, wohl gar vorzuſagen bevor die Fragen geſtellt ſind, iſt eine heilloſe, dumm- und ſchläfrigmachende Methode; dadurch iſt ſchon manch aufkeimendes Intereſſe an der Schriftforſchung wieder erſtickt worden.

Referent beſuchte einſt einen Kollegen, um ein paar Tage bei demſelben zuzubringen. Im Verlauf des Geſprächs erzählte der Freund unter anderm mit ſichtlicher Freude, daß es ihm gelungen ſei, in ſeinem Schulbezirk einen kleinen Verein zu gemeinſamer Bibelbeſprechung zuſtande zu bringen. Seine Freude hatte teilweiſe auch darin ihren Grund, daß unter den Mitgliedern des Vereins etliche waren, die ſich in ſeparatiſtiſchem Sinne von der Kirche fern hielten, und die er wieder zu ihr zurückzuführen hoffte. Da in meine Beſuchstage gerade ein Vereinsabend fiel, ſo lud er mich ein, an demſelben teilzunehmen, bemerkte aber dabei, ich dürfe meine

Es möchte ferner einer einreden wollen, er an ſeinem Teil könne den Zweck der Bibelkonferenzen anerkennen, allein man thue des Guten zu viel; die kleinen Kreisverbände des Evang. Lehrervereins würden beſſer thun, zu ihrer urſprünglichen Weiſe in den Jahren 1849 und 1850 zurückzukehren, wo man praktiſche Schul- und Erziehungsangelegenheiten be-

---

Erwartungen hinſichtlich der Beſprechung nicht zu hoch ſpannen. Dieſe Äußerung fiel mir auf, da ich den Freund als einen Mann kannte, der zur Leitung einer ſolchen Beſprechung in jeder Beziehung geeignet ſchien, und die Mitglieder, nach ſeiner Beſchreibung, ſämtlich ernſtgeſinnte und bibelkundige Leute waren. Am Abend fanden ſie ſich pünktlich ein, ihrer ſieben oder acht, ſchlichte Handwerker. Nach Geſang und Gebet nahm die Beſprechung ihren Anfang, oder vielmehr der Vortrag des Amtsbruders; denn er las einige Verſe des Kapitels vor und erklärte ſie dann ausführlich, wie etwa ein Paſtor in einer ſog. Bibelſtunde. War die Erklärung zu Ende, ſo fragte er regelmäßig, ob jemand etwas „dawider“ zu bemerken hätte. Von den guten Zuhörern ſagte dann etwa einer, er ſei mit den Erläuterungen einverſtanden, oder ein anderer gab etwas aus ſeiner Erfahrung zum beſten, um damit gleichſam noch ausdrücklicher ſein Einverſtändnis zu bezeugen; die übrigen blieben ſtumm, kurz, eine eigentliche Beſprechung kam nicht zuſtande: der liebe Vorſitzende hatte ihnen faktiſch, wenn auch ohne Wiſſen und Willen, die Zunge gebunden. Ich als Gaſt hörte natürlich ſchweigend zu. Als auf dieſe Weiſe eine halbe Stunde und mehr verfloſſen war, wandte ſich der Amtsbruder an mich mit der Aufforderung, nunmehr meinerſeits auch etwas zum beſten zu geben. Mit Fleiß ſtimmte ich zunächſt dem bereits Geredeten ausdrücklich bei, und fügte dann hinzu, daß ich mir erlauben wollte, im Anſchluß an den Text einige Fragen zu ſtellen, über welche ſich die Anweſenden gefälligſt ausſprechen möchten. Die Fragen wurden geſtellt und mit einigen Erläuterungen über ihren Sinn und ihre Tragweite begleitet. Aber ſiehe, wie ſich da die Scene veränderte! Es war, wie wenn die Gemüter von einem Banne und die Zungen von geheimen Banden frei geworden wären. In lebhafter und doch friedlicher Unterhaltung ging nun der Abend zu Ende, für alle, wie ſie ſagten, viel zu früh. Der Fröhlichſte aber war der liebe Amtsbruder, dem jetzt ebenfalls auf einmal klar geworden, daß er bisher mit aller ſeiner Mühe doch die Geiſter mehr gebunden als frei gemacht hatte.

Wo eine Konferenz ſich zu Bibelbeſprechungen entſchließt, da wird ſie in der Regel ſich auf Lehrgeldzahlen gefaßt machen müſſen. Man darf ſich aber nicht abſchrecken laſſen, wenn es anfangs nicht nach Wunſch gehen will; es lernt niemand ſchwimmen, wenn er nicht ins Waſſer gehen will. Zu der Schwierigkeit, welche in der Sache überhaupt liegt — die ſich auch zeigen würde, wenn etwa ein Werk aus unſerer modernen klaſſiſchen Litteratur gemeinſam durchgeſprochen werden ſollte, — kommt aber auch noch eine eigentümliche Ungeſchicklichkeit, welche wir geſchulte proteſtantiſche Chriſten mit an die Bibel heranbringen. Das Übel läßt ſich mehr fühlen, als deutlich bezeichnen. Mir kommt es ſo vor: Durch die Weiſe, wie vielfach in Kirche und Schule mit der Bibel umgegangen wird, iſt über ihre Gedanken ein Netz von fertigen Begriffen geworden, ſage von fertigen, denn ſie haben ſich nicht aus fleißiger Lektüre nach und nach durch ſelbſtthätige Analyſe gebildet — gleichſam als ein kryſtalliſierter Niederſchlag aus dem flüſſigen Stoffe — ſondern nach der ehrwürdigen dogmatiſchen Methode Euklids wurde Lehrſatz oder Begriffs-

ſprochen habe; man könne ja neben dieſen auch jedesmal einen Schriftabſchnitt beſprechen, nur müſſe auch dieſes wieder in Abſicht auf den Schulgebrauch geſchehen. — Sofern dieſe Einrede ebenfalls aus dem Gefühl eigenen perſönlichen Bedürfniſſes und nicht aus einer verborgenen Abneigung gegen die Bibelkonferenzen hervorgeht, würde Referent hoffen, bald mit ihr ſich verſtändigen zu können. Er würde ſagen: Lieber Freund, iſt das deine ehrliche Anſicht, ſo bleibe dabei und handle danach; laſſe aber andere auch ruhig ihrer Meinung nachgehen; lege ihnen nur nichts in den Weg, ſie werden dich auch nicht beläſtigen. Wohnſt du in einem Kreiſe, wo noch keine Bibelkonferenz beſteht, ſo haſt du ja freien Raum zu verſuchen, ob du unter deinen Kollegen etliche für das gute Bekenntnis des Evangeliſchen Lehrervereins gewinnen und mit ihnen eine Kreiskonferenz nach deinem Gefallen gründen kannſt; es braucht dann zwiſchen euch und den Bibelbeſprechungsfreunden nur der friedliche Wetteifer zu herrſchen, wer am treuſten vor Gottes Augen im Sinne des guten Bekenntniſſes arbeitet, und welche Form der Kreiskonferenzen am längſten beſtehen und am beſten für den Evang. Lehrerverein miſſionieren kann. Wohnſt du aber in einem Diſtrikt, wo bereits eine Bibelkonferenz beſteht, ſo möchte ich dir um deinetwillen raten, dich zunächſt ihr anzuſchließen, um dich in aller Treue fleißig daran zu beteiligen. Bleibſt du dann nach Jahresfriſt noch deiner früheren Anſicht treu, ſo ſchlage den übrigen Gliedern vor, ſie möchten dir zulieb die Sache etwa ſo einrichten, daß abwechſelnd eine Bibelkonferenz und dann eine Schulkonferenz gehalten werde; du darfſt ihnen aber nicht zumuten, die Bibelbeſprechung bloß ſo nebenbei abzumachen, weil ſie aus Erfahrung wiſſen, daß dabei wenig herauskommt. Wollen jene auf deinen Vorſchlag nicht eingehen, ſo wirſt du wohl thun, in aller Geduld den Weg mit ihnen zu gehen, bis es ihnen vielleicht ſpäter auch gefällt, nunmehr mit dir zu gehen. Jedenfalls darf dich deine Minoritätsſtellung nicht verleiten, der guten Sache durch üble Nachreden

---

erklärung hingeſtellt, und dann hieß es: Nun wollen wir in der Bibel den Beweis dafür ſuchen. Aber wo man auch nicht ſtrikte an dieſe ſtrenge Manier ſich bindet, ſpielt das Darbieten fertiger Begriffe oder das verfrühte Hindrängen auf Begriffsbildung immer noch eine große Rolle. Die Folge iſt das, was jeder an ſich ſelber gewahren kann, wenn ihm ſpäter die Augen dafür geöffnet werden: in den bibliſchen Reden, Sprüchen und Worten, die doch gewiß lebendige organiſche Gebilde ſind, ſieht man mehr oder weniger nur ſtarre Petrefakten, die als ſolche immer noch intereſſant ſein mögen, aber in dem Maße, als ſie ſtarr geworden, auch ihre Keimkraft verloren haben. —

Es mag ſein, daß irgend ein Leſer hierbei denkt, er an ſeinem Teile ſpüre von dieſem Übel nichts. Er mag recht haben; aber mir gilt das als ein ſicheres Zeichen, daß er ein lebendiger Beweis für meine Klage iſt.

hinderlich zu werden, ſonſt könnteſt du Schaden nehmen. Wenn du aber auch ernſtlich bedenken willſt, daß die Bibelkonferenzen bereits thatſächlich ſich bewährt haben, ſowohl in der Erfahrung der einzelnen Glieder, wie in der Geſchichte des Evang. Lehrervereins, der eben durch ſie erſt recht zu Blut und Kräften gekommen iſt; wenn du weiter bedenken willſt, welche weittragende Bedeutung dem Princip der Sache beiwohnt, für welches Princip dieſe kleinen Gemeinſchaften als thatſächliche, nicht wankende und nicht weichende Zeugen da ſtehen ſollen, bis es unter Gottes Segen mit Hülfe einflußreicherer Mittel und Kräfte zum Siege hindurchgedrungen, d. h., bis der Satz: Gottes Wort ſoll die Grundlage der Pädagogik, der Lehrer- und der Volksbildung ſein, rechtlich und faktiſch zur Wahrheit geworden iſt, — willſt du das ernſtlich bedenken und zu Ende denken, ſo wirſt du, wie mich dünkt, dich bald zu jenen energiſcheren Vertretern des Princips ſchlagen und nicht mehr wünſchen, daß ſie ihr Thun jetzt ſchon abſchwächen und zu dir ſich ſchlagen ſollen. —

So etwa würde Referent mit Kollegen dieſer Art zu verhandeln verſuchen und möchte nicht zweifeln, daß er endlich auch auf dieſem Boden ſich mit ihnen verſtändigen werde. Natürlich iſt dabei vorausgeſetzt, daß dieſe Leute dem an die Spitze geſtellten Princip von vornherein nicht abgeneigt ſeien. Sollten dieſelben aber für all unſere Gründe ſich ganz unzugänglich zeigen und dabei ſtehen bleiben, die Bibelkonferenzen ſeien im Schulſtande etwas Fremdartiges, eine „exotiſche Pflanze," — wie weiland Spener und ſeine Bibelbeſprechungsſtunden von der damaligen Orthodoxie genannt wurden —: ſo würden wir annehmen müſſen, den guten Chriſtenleuten ſei irgendwo durch Feindes Hand etwas Ähnliches begegnet, wie dort den Knechten Davids (2. Sam. 10, 4. 5), und man könne ihnen nichts Beſſeres raten, als David riet: „Bleibet zu Jericho, bis euch der Bart wieder gewachſen iſt."*)

*) Außer den genannten Lehrerkategorien, welche ſich mit den Bibelkonferenzen noch nicht befreunden können oder ihnen entſchieden gegenübertreten, giebt es auch noch eine Art von Gegnern, die faſt ſchwer zu rubrizieren iſt. Äußerlich genommen, ſpielen ſie auf kirchlichem Gebiet etwa die Rolle, welche man auf politiſchem und ſocialem Boden die der „richtigen Mitte" nennt. Treffender noch möchte ihr Bekenntnisſtand „Komplimenten-" oder „Acht-Uhr-Chriſtentum" genannt werden, denn wenn es gilt, vor der Bibel ein Kompliment zu machen, desgleichen vor der Wichtigkeit des Religionsunterrichts und andern chriſtlichen Dingen, ſo laſſen ſie es gewiß daran nicht fehlen, vorausgeſetzt freilich, daß dies von oben vorgeſchrieben iſt oder doch gern geſehen wird und ihnen an drittem Orte keinen Schaden bringt. Wäre es vorgeſchrieben oder in ihrer Umgebung Mode, dreimal mehr zu glauben, als in dem umfangreichſten ſymboliſchen Buche dargeboten iſt, ſo würde es bei ihnen nicht

Es möchte endlich ein dritter ſagen: Ihr lieben Bibelfreunde möget recht und wohl daran thun, das zu ehren, was ihr liebt, und euch zu nähren an dem, was euch Nahrung zu bieten vermag; allein unſereiner ſteht zu den bibliſchen Büchern anders; es ſind menſchliche Schriften, die wir auch nicht geringſchätzen, aber ſie doch wie alle hiſtoriſchen Kulturwerke unter das Maß nüchterner Kritik ſtellen müſſen; was dieſe nun über die israelitiſchen Schriftdenkmäler urteilt, wißt ihr ja auch, nur reſpektiert ihr dieſes Urteil nicht; kurz: ihr macht die Bibel zum Mittelpunkt aller Litteratur und Kultur, uns aber gilt ſie zwar als ein ſchätzbarer, jedoch immer nur kleiner Ausſchnitt aus dieſem Kreiſe, deſſen belebendes Centrum der natürliche, in ſtetem Fortſchreiten begriffene Menſchengeiſt iſt. Alſo eure Bibelkonferenzen wollen wir euch gönnen, aber wir können uns auf eurem Fuße nicht daran beteiligen. — So etwa möchte ein ehrlicher Fortſchrittsmann ſprechen; ich ſage: ein ehrlicher, und meine einen ſolchen, deſſen ehrliches Geſicht ein offenes deutſches Herz anzeigt. Die Fanatiker des Fortſchrittes freilich und die Kulturjeſuiten — die führen

---

fehlen, wenigſtens nicht an den nötigen Komplimenten; natürlich würde es ihnen auch nicht viel verſchlagen, ſich mit weniger Glaubensartikeln begnügen zu müſſen: jedoch bei dem Mehr wie beim Weniger ſtets unter der ſtillſchweigenden Bedingung, daß es ſich außer der herkömmlichen Acht-Uhr-Religionsſtunde nur um die Verpflichtung zu Komplimenten handelt. Autorität und Majorität, wo die hübſch einig ſind, da iſt ihr behaglichſtes Klima, da gedeihen ſie zuſehends; geraten jene aber in Konflikt, dann wird die Not der Armen groß. Man bückt ſich nach rechts, man bückt ſich nach links, — und manchmal gelingt's, auf dieſe Manier durchzukommen, aber zuweilen auch klemmt ſolch ein armer Schelm jämmerlich die Finger. Einen eigenen ſelbſtändigen Gedanken haben dieſe Mode-Leute nie gehabt, und fiele einem von ihnen einmal wider Willen ein ſolcher ein, ſo würde er vor ſich ſelber erſchrecken; denn wie ſoll er denſelben wieder loswerden? — Das Wunderlichſte von allem Wunderlichen aber iſt's ihnen, zu hören, daß eine ganze Konferenz ſtundenlang über einen bibliſchen Abſchnitt, ja über einen einzigen Spruch ſprechen und disputieren könne und doch der Stoff und das Intereſſe nicht zu Ende gehe. Die Guten haben recht; warum ſollten ſie ſich auch mit Fragen und Disputieren quälen, da für ſie die Sache ſehr plan und einfach liegt? Kahle Köpfe ſind bekanntlich ſchnell und leicht friſiert. —

Zuweilen ſcheinen in dergleichen Köpfen auch noch andere als bloße ſubalterne Geiſter zu wohnen. So ſoll es vorgekommen ſein, daß einer bei einem Geſpräch über Vogt, Moleſchott und Genoſſen mit geheimnisvoller Miene die bedächtige Bemerkung machte, man könne doch nicht gewiß wiſſen, ob dieſe Gelehrten im Irrtum wären; während derſelbe Mann an anderer Stelle wider ein paar redliche Bibelforſcher, die etwas geäußert hatten, was am betreffenden Orte nicht für ganz orthodox galt, den ketzerriechenden Denuncianten ſpielte. — Doch es muß hiermit genug ſein. Wenn Menſchen ſich ſelber zu Nullen herabſetzen, — warum ſoll man ſie behandeln, als ob ſie Ziffern wären? Habeant sibi!

allerdings eine andere Sprache, mit der wir uns hier nicht weiter befaſſen wollen. Mit jenen andern Leuten indeſſen, ſofern ihr „Liberalismus" ihnen ſo viel Liberalität übrig gelaſſen hat, um auch andern Freiheit zu gönnen, hat Referent je und je gern verhandelt, inſonderheit auch über das, was das Höchſte und doch jedem das Nächſte iſt. So möchte er auch dem obigen Sprecher gern Rede ſtehen. Leider gebricht es aber hier an dem erforderlichen Raum; denn wo zweierlei Anſchauungen durch eine ſo weite Kluft getrennt ſind, wie in dieſem Falle, da nimmt ſich ein ſolches Zwiegeſpräch aus, wie wenn ein Europäer und ein Amerikaner über den atlantiſchen Ocean hinüber miteinander konferieren wollten. So *ſcheint* es, aber es *iſt* nicht immer ſo; und darum möchte Referent ſeinen Widerpart geradezu einladen, ſich auch einmal eine Bibelkonferenz mit eigenen Augen anzuſehen. Es könnte zwar geſchehen, daß er eine anträfe, wo man ſein Bedürfnis nicht verſteht, wo er daher vom erſten Moment an ſich fremd fühlt. Wollte er dagegen etwa in des Referenten Geleit einen ſolchen Gang machen und ſich nicht verdrießen laſſen, ihn auf freundliche Einladung noch ein und ein anderes Mal zu wiederholen, ſo würde ihm vermutlich das myſteriöſe X, das die Bibelfreunde zuſammenführt und feſt aneinander bindet, in einem anderen Lichte erſcheinen als ehedem. Die Differenzen zwiſchen ſeiner und ihrer Anſchauung liegen gar nicht da, wo er ſie gemeinhin ſucht; ſie liegen vorab nicht in den Konflikten zwiſchen Kritik und Dogmatik, oder zwiſchen Naturwiſſenſchaft und Theologie, oder zwiſchen Philoſophie und Theoſophie. Iſt ja doch ſogar die Zahl der Differenzen zwiſchen Theologen und Theologen ſo groß, daß einer, der auf dem heiligen Boden des Glaubens nicht ſo ſtehen gelernt hat, wie mit ſeinen zwei Beinen auf dem irdiſchen Boden — was bekanntlich im Vergleiche zu dem Stehen eines Stuhls oder andern hölzernen Weſens, eine ſehr kunſtreiche Operation iſt, indem es ſich nämlich ſtets um die Frage handelt, ob der *Schwerpunkt* die nötige *Stütze* behalte — ſchier oft ſtraucheln und wohl jämmerlich zu Fall kommen kann. Wie geſagt, könnte unſer ehrlicher Fortſchrittsmann ſich mit den Bibelfreunden über die richtige *Frageſtellung* in betreff ihrer Differenzen einigen, ſo würde mehr als die Hälfte der Verſtändigung geſchehen ſein, wie ja auch in der exakten Wiſſenſchaft, wo es ſich um eine neue Entdeckung handelt, die richtige Frageſtellung die Hauptſache iſt.*) Verſuchen wir's einmal, auf die ent-

*) „Kaum iſt bis jetzt eine Anforderung der Gewerbe, der Induſtrie, der Phyſiologie durch die wiſſenſchaftliche Chemie unbefriedigt geblieben. Eine jede Frage, *klar und beſtimmt geſtellt*, iſt bis jetzt gelöſt worden; nur wenn der *Fragende ſelbſt nicht klar* über den Gegenſtand war, über den er Erläuterungen begehrte, blieb er ohne Antwort" (*Liebig*, Chem. Briefe, S. 8).

ſcheidende Frage mit dem Finger zu deuten, d. h. auf die Stelle, wo nach unſerm Standpunkte dieſe Frage liegt.

Um zu dieſer Frage zu gelangen, könnte man von einer Sentenz aus dem Buche der Redlichen ausgehen, etwa von dem Spruche: „Ehrlich währt am längſten," oder von einem Diktum aus der „Bibel des modernen Kulturbewußtſeins", wie ein rheiniſcher Dichterjüngling Goethe's „Fauſt" genannt hat. Dieweil es ſich aber hier um unſere Judenbibel handelt, ſo wollen wir auch von ihr den Ausgangspunkt nehmen.

Der Gott der Bibel nennt ſich an hervorragenden Stellen „Wunderbar" — Wunder, Rätſel. Und in der That ſtimmt damit die Weiſe, wie er mit den Menſchenkindern handelt und durch Männer, die ſich für ſeine Boten ausgeben, reden läßt, gar auffallend überein. Es wimmelt darin, ſozuſagen, von rätſelhaften d. h. widerſpruchartigen Erſcheinungen und Ausſprüchen. Natürlich denke ich hier nicht an das, was man gemeinhin „Wunder", oder was die hiſtoriſche und ſprachliche Kritik „Widerſprüche" nennt, weil dies meinem Widerpart gegenüber vorab außer Disput bleiben muß. Es iſt vielmehr das Rätſelhafte und Widerſprechende gemeint, was gerade nach der ethiſchen Seite des Verhältniſſes zwiſchen Jehovah und den Menſchen in Thaten und Worten ſich kundgiebt. Nur einzelne herausgegriffene Exempel zur Veranſchaulichung.

Da kündigt ſich Offenbarung auf Offenbarung an, bis ein ganzes dickes Buch davon voll iſt, und doch läßt der Urheber von ſich zeugen: „Es iſt Gottes Ehre, eine Sache verbergen, und der Könige Ehre, ſie zu erforſchen," — der Könige oder, wie Stier hinzufügt, derer, die gern Könige werden und nicht Narren bleiben wollen. Da ſagt ein neuteſtamentlicher Zeuge: „Seine Gebote ſind nicht ſchwer," während doch nach alter und neueſter Erfahrung alle, die ſie ernſtlich angefaßt haben, endlich in die Klage ausbrechen: ſie ſind wie eine ſchwere Laſt, die uns zu Boden drückt; und etliche, die ſich auf Tod und Leben an ihnen verſucht haben, wie z. B. der bekannte Mönch von Wittenberg, ſchließlich mit zerbrochenen Gebeinen todesmatt ſeufzend am Boden liegen. Da ſagt Joſua, als er das junge Geſchlecht in das Land der Ruhe gebracht, auf dem letzten Reichstage zu den Notabeln des Volkes: „Erwählet euch heute, welchem Gott ihr dienen wollt;" — und als die entſchiedene Antwort erſcholl, „wir wollen dem Herrn dienen", da ſtellt er die Sache auf den Kopf und giebt zurück: „Ihr könnet nicht dem Herrn dienen, denn er iſt ein heiliger Gott, ein eifriger Gott, der eure Sünden nicht ſchonen wird." Was iſt das? Es lautet ja, wie wenn ein Schriftgelehrter hinträte und ſagte: Ich, ich bekehrter Phariſäer, ich will und kann dem Herrn dienen; aber ihr, laßt ihr lieber die Finger davon, es geht euch

doch ſchlecht dabei, die Laſt wird euch erdrücken. — Da ſpricht ein vierter im Pſalmbuch: „Bei dir iſt die Vergebung, daß man dich fürchte,“ und daneben betet ein geängſtigtes und zerſchlagenes Herz: „Errette mich von den Blutſchulden, — — daß meine Zunge deine Gerechtigkeit rühme.“ Wie? den Gott der Vergebung und Errettung ſoll man fürchten, und wenn er uns aus Schulden und Elend errettet hat, ſo iſt ſeine Gerechtigkeit zu rühmen? Wie ſtimmt das mit unſeren Begriffen von Gerechtigkeit und Barmherzigkeit? — Nun noch eins: Faſt alle Lieblinge Jehovah's, ſonderlich die, welche öffentlich für ſeine Ehre in den Riß traten, hat er in Not und Elend und jammerhaften Tod geraten und, dem Anſcheine nach, darin untergehen laſſen: Der Erſtling fiel unter der Mörderkeule ſeines Bruders; Moſes mußte der Geduldigſte ſein über alle Menſchen auf Erden; Elias ſeufzte lebensmüde: So nimm nun, Herr, meine Seele; kurz: „welche Propheten hat man nicht verfolgt und getötet?“ — und der, welcher einzigartig betete: „Gerechter Vater, die Welt kennet dich nicht; ich aber kenne dich.“ — der wurde von Jehovah, der doch hatte zuvor predigen laſſen: „Er kennet meinen Namen, darum will ich ihn ſchützen,“ dahin gegeben in der Feinde Gewalt, daß er von Gott und Menſchen verlaſſen am Galgen hing, ein Wurm und kein Menſch, zum Spott der Leute und zum Skandal des Volkes. Wie? durch den Bericht des grauſigen Geſchickes ſeiner Treueſten will Jehovah die Menſchenkinder zu ſich ziehen, zu ſeinem Dienſt ermuntern? —

Das ſeien der Exempel genug. Sie zeigen, daß der Bibelforſcher in derſelben Lage iſt, wie der angehende Naturforſcher, der z. B. bemerkt, daß das kleinſte Steinchen zu Boden fällt, während ein großer ſchwerer Luftballon in die Höhe ſteigt. Wer ſollte angeſichts der äußeren Erſcheinungen glauben, daß beiden Vorgängen doch dasſelbe phyſikaliſche Geſetz zu Grunde liegt. Wie aber der Naturforſcher, wenn recht rätſelhafte Erſcheinungen ſich durch die angenommene Hypotheſe erklären laſſen, ſeiner Anſicht deſto gewiſſer wird; ſo dienen auch derartige Rätſel aus der bibliſchen Geſchichte dazu, den Suchenden, falls er den Schlüſſel gefunden hat, deſto zuverſichtlicher zu machen. Aber wie und wo findet man den Schlüſſel? Wie läßt ſich erproben, daß in den berichteten Thaten wirklich der Finger Gottes walte, und die berichteten Worte wirklich im Geiſte Gottes geredet ſiud? —

Alle Darſtellungen der heiligen Schriften gleichen einem Gemälde. Jedermann weiß, wer von einem Gemälde den rechten, vollen Eindruck haben will, muß ſich zur Beſchauung einen beſtimmten Standpunkt aufſuchen. Steht er zu weit entfernt, ſo verſchwimmen die Konturen und

Geſtalten in ein Farbenchaos; tritt er zu nahe heran, ſo entdeckt er vielleicht die Leinwandfäden und die Striche der Pinſelhaare, aber die Figuren ſelbſt gehen ihm wieder verloren. So auch bei der Bibel. Wer ſie als Fremder von ferne beſchaut und dabei verharrt, ſieht chaotiſche Maſſen, und wer ihr als Kritiker und zwar nur als ſolcher nahe treten will, gewahrt zu ſeinem Ärger ſtatt des himmliſchen Künſtlers nur die menſchlichen Werkzeuge. Wo aber iſt nun der rechte Standpunkt zur richtigen Auffaſſung? Darüber läßt die Bibel ſelber keinen Zweifel. Sie giebt darüber zahlreiche Ratſchläge und Winke, die in ihrer Mannigfaltigkeit auf die verſchiedene Lage und Individualität der Suchenden berechnet ſind. Nehmen wir einen dieſer Winke heraus und zwar einen, der ſelbſt auf philoſophiſchem Boden legitimiert iſt, da ſchon die alte heidniſche Weisheit ihn anerkannte. Es iſt das bekannte Wort Davids Pſ. 51, 8: „Siehe, du haſt Luſt zur Wahrheit, die im Verborgenen lieget; du läſſeſt mich wiſſen die heimliche Weisheit.“ In Luthers Bibel klingt der Spruch freilich ſehr myſteriös, und auch v. Meyer und Stier halten ſich zu dicht an Luther und den Wortlaut des Originals, und laſſen daher den ſehr einfachen Sinn nicht deutlich genug hervortreten, obwohl derſelbe aus dem Zuſammenhange unſchwer zu erkennen iſt. Davids Sinn iſt nach dem Zuſammenhange:*) Du, Gott, haſt Gefallen daran, daß einer die Wahrheit in ſeinem Innerſten ſuche, die dort am tiefſten verborgen iſt, ja die man gern noch tiefer verſteckt, — daß man wahrhaftig, aufrichtig, offen gegen dich und ſich ſelber ſei, daß man ſich ſelbſt erkenne und vor dir ſich darſtelle ohne Feigenblätter und Schminke, ganz ſo, wie man iſt. In dem Maße nun, als der Menſch zu dieſem Standort, der jedem Heuchler verboten iſt, zu der rechten Selbſterkenntnis und der ungeheuchelten Selbſtdarſtellung vor Gott gelangen mag: in dem Maße kann und wird ihn Gott ſeine Weisheit im Verborgenen, das Geheimnis ſeines Heils erkennen und erfahren laſſen. Jener erſten Wahrheit gemäß, betet David in der erſten Hälfte des Pſalmes (V. 1—7), nicht in der Manier eines gewiſſen Armenſündertums, das ſich nicht genug thun kann in der Aufzählung all der ſchmutzigen Unthaten, die ſein „alter Menſch“ begangen

*) Ganz deutlich ſpricht eine franzöſiſche Überſetzung:

Voilà, tu aimes la verité dans le coeur,
tu m'as enseigné la sagesse dans le secret, —

womit auch die Verdeutſchung eines ſprachgelehrten Freundes ſtimmt:

„Du (aber, o Gott) haſt ja Gefallen an Redlichkeit im Herzen,
und wirſt deshalb im Innerſten (Herzen) mich Weisheit lehren.“

(Nach Kautzſch's neuer Überſetzung des A. Teſtaments: „Verlangſt du doch Wahrheit im Innern, ſo thue mir denn im verborgenen [Herzen] Weisheit kund.“ D. H.)

hat, während es immer auf dem Sprunge iſt, die Frömmigkeit ſeines „neuen Menſchen“ und deſſen noble Gedanken, Worte und Werke auf die andere Wagſchale zu legen; ſondern er geht auf den geheimen Punkt, wo alle Sünde ihren Urſprung hat: „an dir, an dir habe ich geſündigt“ — „ich bin verdrehten Herzens, ich, nicht der alte Menſch, ſondern der David;“ — und in dem folgenden Verſe ſtreckt er nun nach dem Geheimnis des Heils ſeine Hände aus, nicht nach dem halben, ſondern nach dem vollen, ganzen Heil, nach Gerechtigkeit, Friede und Freude im heiligen Geiſt. Daß in der That das „Erkenne dich ſelbſt“ und „gieb den Feigenblättern der Heuchelei den Abſchied,“ der rechte Standort, die ſubjektive Bedingung ſei, um die objektive Wahrheit zu erkennen, darin ſtimmen die heilige Schrift, die gemeine Erfahrung und die nüchterne Philoſophie, von heute bis zu Sokrates und den Apollopriеſtern in Delphi hinauf, überein. Dieſe Übereinſtimmung von Offenbarung und guter Vernunft will ſchon etwas ſagen, obwohl ſie vorab nur die Richtung bezeichnet, in welcher der rechte Standort zu ſuchen iſt. Es fragt ſich nun, wie weit die Selbſterkenntnis vordringt, was ſie ſieht, ob ſie die wirkliche Natur des „Selbſt“ erkennt. Wer z. B. nicht ſehen und geſtehen kann, daß in ſeiner Natur etwas verkehrt und verdreht iſt, mit dem läßt ſich über chriſtliche Dinge vorläufig ebenſowenig weiter verhandeln, als mit einem Tauben über Muſik. Wird die Verdrehtheit des Herzens zugeſtanden, ſo braucht über das Mehr oder Minder derſelben einſtweilen nicht aufs äußerſte disputiert zu werden, vielmehr empfiehlt es ſich, vor allem nach dem eigentlichen Keim dieſer Verkehrtheit, nach der pſychologiſchen Natur der Sünde zu fragen. Hier iſt nun wieder ein Scheideweg: die philoſophiſche Pſychologie wird und kann dieſem Grundgebrechen ſo wenig auf die Spur kommen, als die Anatomie und Phyſiologie die Exiſtenz der Seele, und die Philoſophie überhaupt das Daſein Gottes beweiſen kann.*) Aber vielleicht vermag doch die theologiſche Pſychologie der philoſophiſchen den Weg zu der „Wahrheit, die im Verborgenen des Herzens liegt“, zu weiſen? — Auch nicht, denn aus pſychologiſchen Datis läßt ſich die Quelle der Sünde im Herzen weder erſehen noch zeigen: ſie liegt nicht in den Aktionen der Seele, ſondern in der Dispoſition, aber nicht in der Dispoſition der Kräfte untereinander, ſondern in der Stellung des Herzens zu Gott. Was iſt denn in dieſer Stellung verſchoben? wo ſitzt das verdrehte Pünktchen in des Menſchen Gemüt?

*) „Gott ſchuf — ohne dieſen Beweis giebt es keinen andern von dem Daſein Gottes.“ Und den verſtehen wir auch nur durch den Glauben. „Das Daſein Gottes leugnen und beweiſen wollen, iſt im Grunde, wie der ſelige Voltaire ſagt: Sottise de deux parts“ (Hamann).

Die beſte und einfachſte Antwort darauf giebt die heilige Schrift ſelbſt, in Geſchichte veranſchaulicht und darum einem Kinde ſchon verſtändlich: in der älteſten Urkunde des Menſchengeſchlechts. Selbſtverſtändlich darf man einem, der erſt die Wahrheit ſucht und vor allem nach Beweiſen fragt, nicht eine ſolche bibliſche Antwort als Beweis vorführen wollen. Indeſſen darum handelt es ſich hier ja auch nicht; vielmehr kann es ja nur unſer Abſehen ſein, jenen genau zu orientieren, wo die Scheidepunkte ſind zwiſchen uns und denen, welche die Bibel nicht als entſcheidenden Wahrheitszeugen gelten laſſen. Freilich könnte es ungeſchickt ſcheinen, daß wir uns an einer wichtigen Frage juſt auf die älteſte bibliſche Urkunde berufen, weil über dieſe bekanntlich ſelbſt unter den Bibelfreunden verſchiedene Anſichten kurſieren. Die einen ſehen ſie als Sagen, Mythen oder des etwas an; andere wollen ſie als eine protokollariſche Natur- und Geſchichtsbeſchreibung betrachtet wiſſen. Referent vermag weder die eine noch die andere Anſchauung ſich anzueignen; er muß von jenen älteſten Urkunden der Weltgeſchichte höher denken. Gerade bei dieſen erſten Kapiteln iſt's ihm zu Mute, als könne man da inſonderheit den Finger Gottes merken, welcher ſich aus dem Himmel herniederläßt, um für die kleinen Menſchenkinder etwas von ſeinem Geheimnis auf die Erde zu ſchreiben. Mit einem Wort: wir haben es hier mit den Darſtellungen eines Sehers zu thun, der nach heiligem Geiſt Vorgeſchichte ſchreibt, wie andere Seher zukünftige Geſchichte geſchrieben haben. Worin beiderlei Darſtellungen auch verſchieden ſein mögen, darin ſind ſie einig, daß ſie apokalyptiſcher Natur ſind und danach geleſen ſein wollen, daß ſie Wahrheit lehren für den, der ſie hören will, und daß niemand Erlaubnis hat, etwas hinzu oder davon zu thun.*) In dieſem Sinn citiert Referent alſo ganz unbefangen, auch dem Naturphiloſophen gegenüber, was 1. Moſ. 3 über die obige Frage von der verdrehten Stellung des Herzens zu Gott zu leſen iſt. Das Menſchenherz hat ſich von einem Lügengeiſt zwei Lügen inokulieren laſſen: einmal den Verdacht gegen Gott, daß er es nicht gut mit ihm meine, und dann den Irrwahn, daß der Menſch auch ohne Gott Einſicht und Verſtand über Gutes und Böſes habe und ſein Glück, ſein Leben in eigene Hand nehmen könne. „Siehe da, die Wahrheit im Verborgenen des Herzens!" — Wer das faßt, und es iſt in der That einem Kinde faßbar, der faßt auch, warum die Stimme Gottes in der heiligen Schrift in tauſend und aber tauſend lieblichen

*) Es ſei erlaubt, im Vorbeigehen daran zu erinnern, in welch eigentümlicher Weiſe die erſten drei Kapitel der Bibel (1. Moſ. Kap. 1. 2. 3) mit den drei letzten (Offb. Kap. 22. 21. 20) korreſpondieren.

Variationen ſtets den einen Lockruf hören läßt: „Wendet euch zu mir, ſo werdet ihr ſelig aller Welt Enden," — und warum dies auch heißen kann: „Glaubet," denn „der Glaube allein iſt die Gerechtigkeit, die vor Gott gilt," — daß mithin der Glaube nicht ein theoretiſches Meinen, ſondern eine fittliche That heißen muß. Könnte überhaupt die rationaliſierende Vernunft einmal auf den Gedanken fallen, daß der Glaube — nicht wie er in dieſem und jenem Menſchen ſich zeigt, ſondern wie die heilige Schrift ihn lehrt — weſentlich etwas anderes iſt, als ein theoretiſches Produkt aus ſo und ſo viel Vorderſätzen, daß es vielmehr den ſinnlichen Wahrnehmungen analog iſt, ein Schmecken und Sehen, wie freundlich der Herr iſt, ein Vernehmen der Stimme Gottes,*) ein Hinſchwinden vor ſeiner Majeſtät, — wie geſagt, könnte die rationaliſierende Vernunft einmal auf dieſen Gedanken fallen, ſo würde ſie eine vernünftige Vernunft zu werden beginnen.

---

*) Aber was heißt das: „Die Stimme Gottes vernehmen?" Wo und was iſt dieſe „Stimme Gottes"? — — Meinetwegen faſſe man es vorab in dem weitern Sinne von Pſ. 19: Ihr Klang gehet aus in alle Lande und ihre Rede an der Welt Ende; es iſt keine Mundart noch Klima, da man nicht ihre Stimme höre. Oder wie Hamann ſagt: „Sokrates lockte ſeine Mitbürger aus den Labyrinthen ihrer gelehrten Sophiſten zu einer Wahrheit, die im Verborgenen liegt, zu einer heimlichen Weisheit, und von den Götzenaltären ihrer andächtigen und ſtaatsklugen Prieſter zum Dienſt eines unbekannten Gottes. Plato ſagt es den Athenienſern ins Geſicht, daß Sokrates ihnen von den Göttern gegeben wäre, ſie von ihren Thorheiten zu überzeugen und zu ſeiner Nachfolge in der Tugend aufzumuntern. Wer den Sokrates unter den Propheten nicht leiden will, den muß man fragen: Wer der Propheten Vater ſei? und ob ſich unſer Gott nicht einen Gott der Heiden genannt und erwieſen?" — (Hamanns Schriften Bd. II, S. 42.)

Aber in der Letzte dieſer Tage hat Gott geredet durch einen, der da zeugte: „Ich bin vom Vater ausgegangen und gekommen in die Welt. Ich bin der gute Hirte, und meine Schafe hören meine Stimme." — Geſetzt den Fall, jemand träfe zum erſten Male die Worte: „Kommet her zu mir alle, die ihr mühſelig und beladen ſeid, ich will euch erquicken;" und: „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben;" und: „Ich bin der Weinſtock, ihr ſeid die Reben, ohne mich könnet ihr nichts thun;" und: „Mir iſt gegeben alle Gewalt im Himmel und auf Erden." — Was wird er von dieſen ſonderbaren Reden denken? Offenbar wird er ſich fragen: „wo ſtammen ſie her? von einem Irrſinnigen? aber ſie klingen doch wieder nicht irrſinnig; wie kommen ſie denn in eines Menſchen Gehirn und Mund?" — Sollte aber einer nicht auch beim erſten Klange dieſer Stimme ahnen können, daß ſie nicht von unten her iſt? ſollte er nicht bei ſich ſelbſt denken: ſo hat noch kein Menſch geredet wie dieſer Menſch? — —

Geſetzt den andern Fall, man fände irgendwo eine bisher unbekannte geniale Kompoſition Bach's, jedoch ohne den Autor zu kennen. Wer ſoll nun über die

„Aber," hören wir fragen, „es ist doch schwer zu übersehen (d. h. zu erkennen), daß der Verdacht gegen Gott und die Anmaßung des menschlichen Ichs in der That die Quelle alles Verderbens im Menschengeschlecht sein, und das zahllose Heer der Sünden- und Elends-

Urheberschaft dieses Kunstwerks endgültig entscheiden? wer wird das Genie Bach's zuerst erraten? Etwa die Klavierbauer und Geigenmacher? Ohne Zweifel hilft hier nicht Mathematik und nicht Juristerei, nicht Baukunst und nicht Malerei, sondern lediglich ein hörend Ohr, ein Sensorium, das dem Genie des Komponisten verwandt ist.

Und wer soll nun über die obigen rätselhaften Worte des rätselhaften Bethlehemiten, über ihren Vollwert, ihre Herkunft, ihre Tragweite Auskunft geben, — ein endgültiges Urteil fällen? Etwa die Musikanten, oder die Astronomen, oder die Chemiker, oder, weil es sich zunächst um Reden handelt, etwa die Philologen und Litteraturhistoriker? Werden sie als ehrliche Leute nicht offenherzig gestehen müssen: „So weit wir die Litteratur und Geschichte der Welt kennen, hat noch nie ein Mensch geredet wie dieser Mensch?" Stehen sie nicht alle eben auf derselben Linie mit dem schlichtesten Hörer, der dasselbe urteilt? — Freilich giebt es ja viele Hindernisse im Kopfe, im Herzen und im Leben, welche den Menschen, der zu dem vorstehenden Urteile über die Rede und Person Jesu vorgedrungen ist, abhalten, nun auch noch weiter vorzudringen. Darum mag neben der Lebensführung, die in Gottes Hand steht, auch die Apologetik das Ihrige thun, damit solche Hemmungen weggeräumt werden: aber in letzter Instanz handelt es sich bei der Entscheidung doch um ein sehend Auge und ein hörend Ohr, gerade wie dort bei dem Urteil über die Bach'sche Komposition. (Mark. 13, 9. — Spr. 20, 12.) Denn wie jedes geniale künstlerische Werk für sich selbst zeugt und seinen Meister lobt, — aber nur dem faßbar ist, der ein Sensorium dafür besitzt; — so hat auch Christus auf die Frage: wer bist du? geantwortet: „Erstlich der, der ich mit euch rede; — — wer aus der Wahrheit ist, der höret meine Stimme." — Und wie jemand die liebe Stimme seiner Mutter, auch wenn er sie seit seinen Kinderjahren nicht mehr gehört hätte, unter tausend andern Stimmen sicher unterscheiden kann; so weiß auch ein Christ, dem die Worte des Wortes durchs Herz gegangen, kaum Treffenderes zu sagen, als: Sie sind mir in und durch sich selbst gewiß; sie stillen mein innerstes und mein ganzes Bedürfen; wäre dieser Menschensohn mit diesen Worten nicht da, so würde ich mich nicht freuen können, ein Mensch zu sein; aber Gott Lob, ich erkenne in ihnen die Stimme meines Gottes und Heilandes, der gekommen ist, mich und alles, was sich verloren fühlt, zu sich zu rufen. „Selig sind, die Gottes Wort hören und bewahren. Halleluja!"

Freuet euch des Herrn, ihr Gerechten,
Die Frommen sollen ihn schön preisen;

Danket dem Herrn mit Harfen,
Spielet ihm auf dem Psalter;

Singet dem Herrn ein neues Lied,
Machet's gut auf Saitenspiel mit Schalle.

Denn des Herrn Wort ist wahrhaftig,
Und was er zusagt, das hält er gewiß.

geſtalten aus dieſem Brunnen herfließen ſoll.“ Zugegeben, daß dieſer Überblick vorab ſchwer iſt, aber die furchtbare intenſive Kraft jener Lügen läßt ſich ja ſpüren, wenn überhaupt jemand ihr Daſein ſpürt. Freilich will das nicht an andern, ſondern im eigenen Innern beſehen ſein, oder aber in der Geſchichte anderer, die Gott hat ſchreiben laſſen, damit wir daran inne werden, was im eigenen Herzen iſt. Freilich auch läßt ſich die Intenſität jener Lügen nicht in ſolchem eigenen oder fremden Zuſtande gewahren, wo noch nicht der geringſte Zweifel an denſelben, kein Widerſtand gegen ſie ſich geltend gemacht hat, ſondern nur da, wo bereits eine poſitive Wahrheit gegen ſie ankämpft, d. i. wo die Stimme Gottes irgendwie ſich vernehmbar macht, ſei es als Zeugnis des Gewiſſens wider die Selbſtanmaßung, ſei es als ein ins Herz gefallener Lichtſtrahl der brennenden Liebe Gottes.*) Denn eben um das Vernehmen, um das Erkennen der Stimme Gottes dreht ſich alles, um die Anerkennung, daß Gott allein gut ſei und aller Mund vor ihm verſtopfet werde: in dieſem Kampf der menſchlichen Selbſtbehauptung wider die alles bewältigende Liebe Gottes geht es auf Tod und Leben, wie da, wo das hart gewordene, kalte Eis vor der Sonnenwärme ſich behaupten will. Der ſchmutzige Kohlenſtaub, wo er ſich erweichen läßt, kann unter dem Einfluß der Sonne im Pflanzenreiche zu einem höhern Daſein verklärt werden, aber der glänzende, harte Diamant iſt für das Pflanzenleben verloren, es ſei denn, daß die milde Sonnenwärme zur Zornesglut ſich verſtärke und ſein hartes Weſen verzehre (Luk. 12, 5; Hebr. 12, 28. 29). Inſonderheit macht ſich die intenſive Macht jener Sündenwurzeln bemerkbar, wenn dem Menſchenkinde je zuweilen ob der Nähe Gottes gar zu warm wird: da wälzt es ſich unbehaglich von einer Seite auf die andere, ſucht Ruhe und findet ſie nicht, weil es die rechte Thür, die enge Pforte zum wahren Sinne der Worte Gottes ſtets verfehlt. Vermöge des Mißtrauens im Verborgenen des Herzens bleibt dem Armen die Größe der erbarmenden Liebe unfaßbar (Joh. 17, 25), und vermöge des Großmachtskitzels will er das Leben in eigener Hand haben, will es zu ſeiner Ehre verdienen, ſtatt zu Gottes Ehre und zu ſeinem Glücke es ſich ſchenken zu laſſen (Jer. 10, 23): kurz, das Geſetz der göttlichen Gnadenwahl, das ſeine Seligkeit ſucht, iſt ihm eine Thorheit und ein Ärgernis. Werfen wir darauf in der Kürze noch einen nähern Blick.

Wie am Anfang der Tage ſo durch alle Jahrhunderte hindurch geht die Stimme der heiligen Weisheit dem Menſchen nach und ruft und ſchreit und bittet und fleht: „Adamskind, wo biſt du? Beſinne dich! Warum

*) Röm. 7, 7. 8.

flieheſt du vor deinem Vater im Himmel, deſſen Herz ſich ängſtigt und ſorget für dich? Kehret wieder, ſo will ich bei euch wohnen; wendet euch zu mir, ſo werdet ihr ſelig aller Welt Enden!“ So macht ſich die Lockſtimme des guten Hirten vernehmbar und iſt nicht ferne von einem jeglichen unter uns, ja ſo nahe, daß man ſich vor ihrer Zuthätigkeit nicht zu retten weiß. Wenn ſie nun gar zu zudringlich wird, dann will das Menſchenkind auf einmal fromm werden und ſpricht wie dort am Sinai und auf Joſuas Reichstage: „Ja, alles, was der Herr geſagt hat, wollen wir thun; wir wollen dem Herrn dienen.“ Aber mit noch größerer Zudringlichkeit, ja mit Ängſtlichkeit ruft dann die Stimme wieder: Vernehmet ihr noch immer nichts? So lange bin ich bei euch und ihr kennet mich noch nicht? Ihr könnet mir nicht dienen, ich begehre euren Dienſt nicht; ich will euch ja dienen. Höret doch und vernehmet! Was bedürfet, was begehret ihr? Laſſet fahren, was euch quält, was euch fehlt: ich bring alles wieder. Thut euren Mund weit auf, ſo will ich ihn füllen. — „Nicht in Dienſten, Opfern und Gelübden, die Gott von den Menſchen fordert, beſteht das Geheimnis der chriſtlichen Gottſeligkeit, ſondern vielmehr in Verheißungen, Erfüllungen, Aufopferungen, die Gott zum Beſten der Menſchen gethan und geleiſtet; — nicht im vornehmſten und größten Gebot, das er aufgelegt, ſondern im höchſten Gute, das er geſchenkt hat; nicht in Geſetzgebung und Sittenlehre, die bloß menſchliche Geſinnungen und menſchliche Thaten betreffen, ſondern in Ausführung göttlicher Thaten, Werke und Anſtalten zum Heile der Welt.“ *) Aber eine That, ein Werk hat der Vater im Himmel durch ſeinen Sohn alſo vor die Augen gemalt, daß an dieſem Bilde in entſcheidender Weiſe beides kund werde, ſowohl die Tiefe des verkehrten Sinnes im Verborgenſten des Herzens, wie das Geheimnis des Heils, das aus der Tiefe der ewigen Liebe geboren iſt (Pſ. 51, 8): es iſt das göttliche Werk, wovon die Gemeinde ſingt:

O Lamm Gottes! unſchuldig
Am Kreuzesſtamm geſchlachtet;
Befunden ſtets geduldig,
Wiewohl du wardſt verachtet,
All Sünd haſt du getragen,
Sonſt müßten wir verzagen;
Erbarm dich unſer, o Jeſu.

„Denn nachdem Gott durch Natur und Schrift, durch Geſchöpfe und Seher, durch Gründe und Figuren, durch Poeten

*) Hamann's Schriften, T. VII. S. 58.

und Propheten ſich erſchöpft und aus dem Atem geredet hat, ſo hat er am Abend der Tage zu uns geredet durch den Sohn — geſtern und heute! — bis die Verheißung ſeiner Zukunft — nicht mehr in Knechtsgeſtalt — auch erfüllt ſein wird" (Hamann). Zu der großen Zahl, die niemand zählen kann, welche an dieſer entſcheidenden Stelle den Abgrund der menſchlichen Verkehrtheit erkannt und damit zugleich den Blick für die alle Vernunft überſteigende Liebe Gottes gewonnen haben, gehört auch der Mann, den wir vorhin einigemal reden ließen, der, wie vielleicht keiner vor ihm und nach ihm, auch den Gelehrten und Philoſophen die Übermacht der Weisheit von oben fühlbar zu machen verſtand. Hören wir zum Schluß, wie er jenen entſcheidenden Moment ſeines Lebens kurz und eindringlich ſelbſt erzählt. (In London, wo damals Hamann ſich aufhielt, hatte er endlich auch wieder auf die Bibel ſich beſonnen, hatte eine gekauft und ſich vorgeſetzt, dieſelbe von Anfang an mit Bedacht durchzuleſen und dabei die ihm einfallenden Gedanken niederzuſchreiben.) „Je weiter ich im Leſen kam, deſto neuer wurde das Bibelwort mir, deſto göttlicher erfuhr ich den Inhalt und die Wirkung desſelben. Ich vergaß alle meine Bücher darüber; ich ſchämte mich, ſelbige gegen das Buch Gottes jemals verglichen, jemals ſie demſelben zur Seite geſetzt, ja jemals ein anderes demſelben vorgezogen zu haben. — Ich erkannte meine eigenen Verbrechen in der Geſchichte des jüdiſchen Volkes, ich las meinen eigenen Lebenslauf, und dankte Gott für ſeine Langmut mit dieſem ſeinem Volke, weil nichts als ein ſolches Beiſpiel mich zu einer gleichen Hoffnung berechtigen konnte. — Mit dieſen Betrachtungen, die mir ſehr geheimnisvoll vorkamen, las ich den 31. März (1758) des Abends das 5. Kapitel des 5. Buches Moſes, verfiel in ein tiefes Nachdenken, dachte an Abel, von dem Gott ſagte: Die Erde hat ihren Mund aufgethan, um das Blut deines Bruders zu empfangen. — — Ich fühlte mein Herz klopfen, ich hörte eine Stimme in der Tiefe desſelben ſeufzen und jammern als die Stimme des Blutes, als die Stimme eines erſchlagenen Bruders, der ſein Blut rächen wollte, wenn ich ſelbiges bei Zeiten nicht hörte und fortführe, mein Ohr dagegen zu verſtopfen; — — daß eben dieſes Kain unſtät und flüchtig machte. Ich fühlte auf einmal mein Herz quillen, es ergoß ſich in Thränen, und ich konnte es nicht länger — — ich konnte es nicht länger meinem Gott verhehlen, daß ich der Brudermörder, der Brudermörder ſeines eingebornen Sohnes war."*) —

Unſere, den Zweiflern zulieb unternommene Exkurſion kann an dieſem Punkte ſchließen (2. Kor. 5, 11). Wie ſchon bemerkt, wollen die vor-

*) Hamann's Schriften, T. I. S. 211 ff.

ſtehenden Bemerkungen nicht zeigen, wie wir mit einem Jünger der Naturphiloſophie disputieren würden, ſondern demſelben die entſcheidenden Fragen aufweiſen, wo unſere Denk- und Lebenswege auseinandergehen, und vor allem auch ihn ahnen laſſen, daß der Glaube auf andern Fundamenten ruht, als der Freunde gewöhnlich meint. Die redliche Arbeit der Kritik, Naturforſchung und Philoſophie verſchmäht der Gläubige nicht, aber ihre Angriffe auf die Bibel fürchtet er auch nicht, weil ihre Geſchoſſe die Höhe ſeines Standortes nicht zu erreichen vermögen. „Es iſt" — wie Hamann ſagt — „einem Chriſten ſo unmöglich an Gottes Wort zu zweifeln, als einem getauften Heiden, daran zu glauben. Es iſt mehr, als das Zeugnis der Sinne und Vernunft, was zur Religion gehört. Sie hat ein feſteres Siegel als den Beifall dieſer Unmündigen nötig, dieſer beſtochenen Hüter, die uns erzählen, was ſie im Schlafe ſehen. Die heilige Schrift ſollte unſer Wörterbuch, unſere Sprachkunſt ſein, worauf alle Begriffe und Reden der Chriſten ſich gründeten, woraus ſie beſtänden und zuſammengeſetzt ſeien." — „Jede bibliſche Geſchichte trägt das Ebenbild des Menſchen, einen Leib, der Erde und Aſche und nichtig iſt, den ſinnlichen Buchſtaben; aber auch eine Seele, den Hauch Gottes, das Leben und das Licht, das im Dunkeln ſcheint und von dem Dunkel nicht begriffen werden kann. Der Geiſt Gottes offenbarte ſich in ſeinem Worte wie das Selbſtändige — in Knechtsgeſtalt, iſt Fleiſch — und wohnt unter uns voller Gnade und Wahrheit." — Ein Zweifler, der das, die Demut und Liebe Gottes, begreift, iſt freilich kein bloßer Naturphiloſoph mehr, ſondern ein Glaubender.

Wenden wir unſere Betrachtung nun wieder zum Evang. Lehrerverein insgeſamt. Durch den Einfluß der kleinen Bibelkonferenzen iſt der Verein nach und nach aus ſeiner Drangperiode heraus und wieder zu Blut und Kräften gekommen. Es klingt ſeltſam und iſt doch wahr: Der laut auftretende Verein hat bei ſeinem Entſtehen lange nicht den Widerſpruch erfahren und nicht in dem Maße durch dumme, oder böswillige Verleumdungen hindurchgehen müſſen, als dies den kleinen, ſtill einhergehenden Bibelkonferenzen begegnet iſt; und dennoch haben eben dieſe letztern fort und fort zugenommen, und der neue Zuwachs, welchen der Verein in der jüngſten Zeit bekommen hat, iſt ihm eben durch jene Miſſionsſtationen zugeführt worden. Dieſe gehören indes nicht zur ſtatutariſchen Vereinsordnung, wie ſie auch nicht kraft der Statuten, ſondern aus freiem Lebenstrieb entſtanden ſind; in den Statuten iſt jetzt noch nichts von den Bibelkonferenzen zu leſen. Es ſcheint uns aus mehr als einem

Grunde wohlgethan, dieſes freie Verhältnis zwiſchen dem Verein und ſeinen Miſſionsſtationen einſtweilen aufrecht zu halten. Die Bibelkonferenzen nämlich fordern von ihren Gliedern kein anderes Bekenntnis, als daß ſie begehren, an einer Beſprechung über einen Schriftabſchnitt ſich zu beteiligen; ihre Thür ſteht weit offen; jeder kann kommen und wieder gehen, wie es ihm beliebt. Der Vorteil dieſer Einrichtung liegt auf der Hand. Wären dieſe Konferenzen den Vereinsſtatuten eingeordnet, ſo würde die Teilnahme an ein ausdrückliches Bekenntnis (§ 1) gebunden ſein: dieſe Thür würde manchen, zumal jüngeren Lehrern als zu eng erſcheinen; ſie würden denken, es ſchicke ſich nicht, ſo lange Zeit bloß als Gaſt zur Konferenz zu kommen, und würden daher gar nicht kommen, oder nicht lange genug, um inne zu werden, wie gut und traulich man in dieſer Gemeinſchaft leben könne. Überhaupt wird der Verein wohl daran thun, nicht alle Bewegungen ſeiner Glieder ſtatutariſch regeln, oder gar vorſchreiben zu wollen: wie in den Bibelkonferenzen ein freiwilliger Dienſt entſtanden iſt und ſich bewährt hat, ſo könnten nach Zeit und Weile in einzelnen Kreiſen auch noch andere Thätigkeiten auftauchen und in ſtillem Wirken dem Ganzen ſich nützlich machen. Aber Bewährung iſt ſtets erforderlich. Um deswillen haben die Bibelkonferenzen alle Urſache, für die Widerwilligkeit, welche ihnen lange Zeit begegnet iſt, dankbar zu ſein: ohne dieſe Anfechtungen würden ſie ſchwerlich zu der inneren Haltung gelangt ſein, deren ſie ſich jetzt erfreuen. Menſchlich geredet, möchte man ſogar wünſchen, daß ſie nicht zu früh allgemeinen Beifall fänden, denn für wahrhaft gute Unternehmungen iſt dies kein geſundes Klima.*) — —

---

*) Es folgen eine Reihe ſtatiſtiſcher und perſönlicher Notizen über Beſtand und Leitung des Evang. Lehrervereins. Aus dieſem Bericht ſind hier nur folgende Abſchnitte herauszuheben: „Seitdem der Lehrerverein ſich zu einem „Verein von Lehrern und Schulfreunden“ konſtituiert hat, finden ſich die letzteren in der Reihe der Mitglieder auch ſchon recht anſehnlich vertreten: unter ca. 400 Mitgliedern ſind etwa 70 aus andern Ständen, darunter Paſtoren, Kaufleute, Ärzte, Bergbeamte, Rentner, Ökonomen. Wenn der Verein die bisher zurückgeſchobenen Unternehmungen — die Gründung eines Lehrerwaiſenſtifts und einer Aſpirantenſchule — bald ernſtlich anzufaſſen gedenkt, ſo wird er wohl thun, ſich vorher noch fleißig nach neuen „Schulfreunden“ umzuſehen. Schon jetzt, wo nur einfache Bedürfniſſe vorlagen, bezahlten die vermögenden Mitglieder aus andern Ständen meiſt das Doppelte und Dreifache des gewöhnlichen Beitrags (10 Sgr.). Es wird nicht ſchwer ſein, ſolche zu finden, die bereit ſind, jene Inſtitute kräftig zu unterſtützen, wenn nur der Verein ſich beſtrebt, durch eine feſte, echt chriſtliche Haltung und Rührigkeit Vertrauen und Achtung bei ernſten Chriſtenleuten ſich zu erwerben.“ —

„Eine weitere Stufe der Entwicklung hat der Verein im vorigen Jahre dadurch betreten, daß er mit dem ſeit 13 Jahren beſtehenden „Deutſchen evang. Schulverein“ — einem Verein, der die Lehrer der verſchiedenen Bildungs-

Das ſei der Schluß unſeres Berichtes, oder vielmehr unſerer freien Umſchau auf dem Gebiete der 17jährigen Vereinsgeſchichte. Mit Fleiß hat Referent dieſe Form gewählt, weil ihm mehr daran gelegen war, dem Leſer einen Blick in das innere Vereinsleben zu ermöglichen, als die äußeren Vorgänge und Apparate ſtatiſtiſch genau abzuzeichnen. Nun noch einen herzlichen Wunſch für den Verein ſelbſt.

Seit etwa 20 Jahren haben ſich in vielen deutſchen Gegenden die Lehrer in größeren Kreiſen vereinigt, um allerlei Unterſtützungskaſſen — für Witwen und Waiſen, für kranke und emeritierte Lehrer u. ſ. w. — zu gründen. Es ſind treffliche Beſtrebungen. Hierzulande kennen wir ſie ſchon längſt, nur haben ſie ſich meiſt mehr lokaliſiert. Doch aber ſind noch empfindliche Lücken; der Evang. Lehrerverein möge nicht ſäumen, zu ihrem Ausbau zu thun, was er vermag. Allein wie der Verein bisher in dieſer Richtung nicht ſeine Hauptaufgabe geſucht hat, ſo möge er es auch forthin halten. Seine Hauptzwecke ſind innerer, geiſtiger Natur, ſeine Thaten müſſen weiter reichen als die Wohlthaten mit äußerlichen Mitteln; darum müſſen auch die ſtarken Wurzeln ſeiner Kraft tiefer gehen als dort. Darum muß Referent immer wieder an ſeine Sprüchlein erinnern: „Nach Wahrheit fragt die Seele, welche nach Gerechtigkeit dürſtet.“ — „Ein jeder nehme wohl in acht, was ihn zu Ehren hat gebracht.“ — „Es wächſt der Menſch mit ſeinen höhern Zwecken.“ Durch ſein Statut hat der Verein zum erſten Spruche ſich bekannt; die beiden andern Wahrheiten ſind ihm durch Gottes Führungen in ſeiner eignen Geſchichte, der Vereinsgeſchichte, vorgehalten und beglaubigt worden. Möchte er in allen ſeinen Gliedern ſich mit Mund und Hand entſchieden dazu bekennen und dann durch keinen Wind der Lehre ſich ſein Ziel verrücken laſſen. Es dreht ſich alles um Gottes Wort, um die Frage, wie viel dasſelbe für die Pädagogik, die Lehrerbildung und die Volksbildung gelten ſolle; aber in Wahrheit gelten ſolle, nicht darum, wie viele Komplimente und wie tiefe Bücklinge man vor der Bibel machen, ſondern wie man dazu helfen wolle, daß Gottes Wort den ganzen Teig durchdringe.

Es iſt dem Verein auf dem Wege ſeiner Entwicklung ein eigentümliches Pfund in die Hand gelegt worden; erkennt er das nicht und wuchert er nicht damit, ſo wird das Urteil nicht ausbleiben: das dummgewordene Salz gerät den Leuten unter die Füße. Wie der Menſch ſich zu Gottes

---

anſtalten (Gymnaſien ꝛc.) in den verſchiedenen deutſchen Landen auf dem Boden des evang.-chriſtl. Bekenntniſſes zu vereinigen ſtrebt — in Verbindung und Verkehr getreten iſt.“

Wort ſtellt, ſo ſtellt ſich Gott zu ihm: Gottes Wort iſt Gottes Segen, der himmliſche Regen, welcher das dürre Erdreich tränken ſoll. Wehe dem Lande, das ihn umſonſt empfängt! Solange eine niederrheiniſche chriſtliche Kirche und Schule beſteht, weiß die Schulgeſchichte keine Zeit zu nennen, wo Gottes Segenswort in dem Maße Geltung, Bahn und Lauf im Schulſtande gehabt hat, als dies in unſern Tagen der Fall iſt. Viele wiſſen und achten das freilich nicht, die es doch wiſſen und des ſich freuen und dafür dem Herrn danken ſollten. Der Evang. Lehrerverein iſt mit zum Wächter beſtellt, daß der Schule dieſe Ehre und unſerm Volke dieſer Segen nicht geraubt werde: möge er ſeinen Beruf feſt machen! Das walte Gott! (Pſ. 33.)

Anhang.

Briefliche Äußerungen über Comenius, Landfermann, Hülsmann, Frick, Schüren und Peſtalozzi.

1. Comenius.*)

In der Geſchichte der Pädagogik treffen wir um die Zeit des 30jährigen Krieges einen Mann, der an pädagogiſcher Einſicht in einem auffallend hohen Maße über ſeine Zeitgenoſſen und Vorgänger hervorragte. Ich meine Amos Comenius, den letzten Biſchof der böhmiſch-mähriſchen Brüder. Angeregt durch Baco, den Regenerator der naturwiſſenſchaftlichen Forſchung, unternahm er eine Reform des Unterrichts- und Erziehungsweſens im großen Stil — von der Mutterſchule (Kinderſtube) an bis hinauf zu den Univerſitäten. Sein theoretiſches Hauptwerk, die Didactica magna, verbreitet ſich über die ſämtlichen Schulanſtalten. Seine praktiſchen Lehrbücher (Schulbücher) gelten jedoch vornehmlich den Gymnaſien. Er ragt an Weit- und Tiefblick ſo ſehr hervor, daß man ihn mit Recht einen pädagogiſchen „Seher" genannt hat. Nicht wenige von ſeinen vorgreifenden trefflichen Ideen ſind ſelbſt heute noch nicht vollſtändig zur Ausführung gekommen. Es liegt dies hauptſächlich daran, daß ſeine Lebenszeit in Deutſchlands unglücklichſte Periode fiel, und ſeine Werke wie ſo viele andere unter den Trümmern des 30jährigen Krieges verſchüttet und begraben wurden. An 200 Jahre lang war er ein faſt verſchollener Mann. Die Pädagogik mußte ſich ohne ihn ihren Weg ſuchen. Wie viele Irrwege wären uns erſpart geweſen, wenn man auf dem von ihm gelegten Grunde und nach ſeinen ſicheren Ratſchlägen hätte fortbauen können.

Seine Verdienſte liegen aber keineswegs bloß auf dem pädagogiſchen Gebiete. Auch im Intereſſe der allgemein-wiſſenſchaftlichen reſp. philoſophiſchen Forſchung hat Comenius gearbeitet und zwar ſein ganzes langes Leben hindurch. Er hatte ein litterariſches

*) Vgl. das Vorwort.

Werk unternommen, das er „Panſophie“ nannte, worin die Ergebniſſe aller theoretiſchen Wiſſenſchaften zu einer einheitlichen rationell-chriſtlichen Weltanſchauung zuſammengefaßt werden ſollten. Es iſt leider nicht zu der beabſichtigten Vollendung gelangt, weil er zu ſehr auch von anderen Dingen in Anſpruch genommen war und überdies faſt ſein Lebenlang ein umherirrender Exulant ſein mußte.

Noch auf einem dritten Gebiete hat der Mann ein bedeutſames Stück Arbeit ſtehen. Es hängt dies mit der Stellung und Geſchichte ſeiner Glaubensgenoſſen, der mähriſchen Brüder, zuſammen. Dieſe „Brüder“ ſind eine in kirchlicher Hinſicht ſehr wichtige und intereſſante Gemeinſchaft geweſen. Ihre Entſtehung ſchreibt ſich teils von den Waldenſern, teils von den Huſſiten her. Sie waren offenbar originaler als unſere proteſtantiſchen Kirchen und in der Praxis unzweifelhaft gereifter und edler. Schade, daß ſie infolge der Kriegsnöte und der Verfolgungen ihre Selbſtändigkeit einbüßen mußten. Comenius war ihr letzter Biſchof. In der Zerſtreuung ſchloſſen ſie ſich teils an die reformierten Gemeinden der öſtlichen deutſchen Gegenden, teils an die Zinzendorfſche Brüderkirche an. Abgeſehen von dem, was Comenius für ſeine ihm befohlenen Glaubensgenoſſen gethan hat, iſt er auch zeitlebens mit allem Eifer für eine Vereinigung reſp. Verſtändigung der getrennten chriſtlichen Konfeſſionen thätig geweſen. Auch in dieſem Betracht ſteht er nicht bloß unter ſeinen hadernden Zeitgenoſſen hoch da, ſondern kann auch für unſere Zeit in dieſem wichtigen und nötigen Werke ein hellleuchtendes Vorbild ſein — ſowohl im Wollen, wie im rechten Thun. Und gerade auf die rechte Weiſe kommt hier faſt alles an. Seine pädagogiſchen und ſeine wiſſenſchaftlichen Arbeiten ſtanden im Dienſte dieſer Friedens- und Unierungsidee, und erhalten daher erſt von hier aus ihr volles Licht.

Welch eine großartige geſchichtliche Figur iſt doch dieſer gejagte, geplagte und trotzdem immer unermüdlich ſchaffende Mann geweſen.

Dazu kommt noch, daß Comenius eine durch und durch achtungswürdige und obendrein für jeden ausnehmend ſympathiſche Perſönlichkeit war, — ein echter Jünger Chriſti. Sein letztes kurzes Wort, das der 87jährige Greis im Druck ausgehen ließ, gleichſam als ſein litterariſches Teſtament — überſchrieben: Unum necessarium — ſpricht ſich ſo beſcheiden, demütig und friedevoll aus, daß es wie ein altapoſtoliſches Abſchiedswort klingt, und man es nur mit tiefer Herzensbewegung leſen kann.

Mir iſt der Mann immer eine Lieblingsgeſtalt geweſen. Wie Du Dich vielleicht erinnerſt, hängt ſein Bildnis in meiner Stube über dem Sofa an einem Ehrenplatze. Seit vielen Jahren trug ich mich mit dem

Gedanken, im Ev. Schulblatt ſein Lebens- und Charakterbild zu zeichnen; leider ließen die anderweitigen Anſprüche und die Leibesgebrechen es nicht zur Ausführung kommen.

Zu meiner großen Freude iſt jetzt, wo ſein 300jähriger Geburtstag heranrückt — 28. März 1592, — die gewiſſe Ausſicht vorhanden, daß ſein Andenken im deutſchen Volke in würdiger Weiſe zu Ehren kommen wird. Eine Anzahl Comenius-Verehrer aus den gelehrten Kreiſen und andern angeſehenen Stellungen hat ſich vereinigt, um zu dem genannten Zwecke eine Comenius-Geſellſchaft (nach Art der Goethe-, der Shakeſpeare- u. ſ. w. Geſellſchaft) zu gründen.

Für die Pädagogik kann das Unternehmen von großer Bedeutung werden. Hier kommt ein Werk und eine Feier zuſtande, wo Schulleute mit Männern der Wiſſenſchaft und Männern der Kirche in treuem Bunde vereinigt ſind. Das iſt noch nicht dageweſen.

An den Begründer der neuen Geſellſchaft, Archivrat Dr. Keller, ſchreibt er gleichzeitig:

„Mit großem Intereſſe und lebhafter Freude habe ich den mir gütigſt überſandten vertraulichen „Aufruf“ geleſen. Ihr Plan läßt mich einen langgehegten ſehnlichen Wunſch in Erfüllung gehen ſehen. Comenius iſt mir von jeher einer der achtungswürdigſten, ſympathiſchſten und intereſſanteſten Perſönlichkeiten der chriſtlichen Kulturgeſchichte geweſen. Insbeſondere hat mich in Ihrem Aufruf gefreut, daß nicht bloß die pädagogiſche Seite ſeines Wirkens ins Auge gefaßt werden ſoll, ſondern auch die wiſſenſchaftliche und religiöſe. Mit Recht wird hervorgehoben, daß die pädagogiſche Seite erſt dann ins rechte Licht treten kann, wenn die beiden andern Seiten vollaus mit berückſichtigt werden. Freilich gilt auch das Umgekehrte. Viele der wiſſenſchaftlichen ſowie der religiöſen Beſtrebungen unſerer Zeit würden weſentlich geſunder ſein, wenn ſie überall von einem lebhaften Intereſſe für die pädagogiſche Aufgabe der Geſellſchaft begleitet wären. Auch das lehrt uns das Beiſpiel unſeres Helden. Er war ein ganzer Mann, und weil er das war, darum iſt er nach allen Seiten hin vorbildlich groß geworden — auch im Ertragen und Ausharren in der Trübſal.“*) —

---

*) Bei einer Comeniusfeier in Barmen hielt Dörpfeld anknüpfend an einen Vortrag über Comenius „eine längere, höchſt intereſſante Anſprache, deren Hauptgedanken etwa folgende waren: Comenius' Perſönlichkeit erinnert an ein Bild in einer Prager Kirche, von dem die Legende erzählt, daß es immer etwas größer ſei als der Beſchauer. Zum vollen Verſtändnis ſeiner Perſon und ſeines großartigen Wirkens müſſen wir ſeiner Geneſis nachforſchen. Er konnte, wie Mager nur aus

2. Landfermann.

An die Witwe von Geheimrat Landfermann, die ihm die Biographie des Verſtorbenen geſandt, ſchreibt Dörpfeld in ſeinem letzten Lebensjahre u. a.:

„Ich erinnere mich keiner litterariſchen Weihnachtsgabe, die mir ſo viele Freude gemacht hätte als die Ihrige. Welch ein reiches Leben führen dieſe Erinnerungen vor, — reich in jedem Betracht. Was für ein Lehrer und Schuldirektor war dieſer Mann! Was für ein Schulrat! Was für ein Patriot! Welch ein Jünger Chriſti in Weſen, Werk, Selbſtverleugnung und gottergebenem Dulden! — Welch ein Hausvater! — wie Sie, ſeine geliebte Hausmutter, noch beſſer wiſſen, als das Buch es ſchreiben wollte und konnte. Er war in allem ein groß angelegter und groß ausgewachſener Mann; und das Große war immer echt, lauter und gediegen,

---

dem Bergiſchen, nur aus den böhmiſch-mähriſchen Brüdern hervorgehen. Dieſe ſind Reformatoren vor der Reformation, ſie ſtammen nicht von Hus ab, ſondern hingen mit den Waldenſern zuſammen, und dieſe ſind Nachkommen altchriſtlicher Gemeinſchaften aus den Zeiten Konſtantins. Damals wurde das Chriſtentum Staatsreligion, viele Chriſten erkannten aber die Staatskirche nicht an, weil ſie ſich in Gewiſſensſachen keinem Zwang unterwerfen wollten; ſie bildeten daher beſondere Gemeinſchaften, und gründeten, weil ſie zur Abhaltung beſonderer Gottesdienſte keine Erlaubnis bekamen, Innungen, berieten hier ihre Handwerksangelegenheiten und hielten nachher ihre Erbauungsſtunden ab. Die mähriſchen Brüder wollten auch von einer Staatskirche nichts wiſſen und duldeten in Gewiſſensſachen keinen Zwang; ſie zeichneten ſich ferner aus durch ihr allein auf die Bibel gegründetes Chriſtentum, durch werkthätige Frömmigkeit, durch eine freie, auch die Mitwirkung der Laien in Anſpruch nehmende Kirchenverfaſſung und durch ihre Sorge für Bildung und chriſtliche Jugenderziehung in Zucht und Vermahnung zum Herrn. Für das Bildungsweſen gaben ſie viel Geld aus; fähige Jünglinge, ſo auch Comenius, ließen ſie auf Koſten der Gemeinde ausbilden und ſtudieren. Das kleine Häuflein der „Brüder“ hatte vor dem dreißigjährigen Kriege drei Buchdruckerpreſſen in Betrieb, für das übrige Böhmen und Mähren genügte eine einzige. Sie beſaßen ſchon damals eine leider nicht wieder aufgefundene Kinderbibel; ſo weit ſind wir nach 300 Jahren noch nicht gekommen. — Comenius iſt auf allen Gebieten wahrhaft großartig, vielſeitig, achtunggebietend. Als Theologe wirkte er verſöhnend, er ſah ſchon damals den Riß kommen, der heute die Gebildeten von der Kirche trennt, und wollte in ſeinen panſophiſchen Schriften zeigen, daß die Schöpfungsoffenbarung und die Erlöſungsoffenbarung ſich nicht widerſprechen, ſondern Werke desſelben Gottes ſind. Als Pädagoge hat er, mit Ausnahme der noch weiterer Unterſuchung bedürfenden Idee von den kulturhiſtoriſchen Stufen, alle wichtigen, heute anerkannten Grundſätze aufgeſtellt. Erſt heute gehen den Leuten die Augen auf über dieſen großen Mann. Was 300 Jahre unter der Aſche gelegen, wollen jetzt Gelehrte, Theologen und Pädagogen zu Tage fördern. Hoffentlich werden Wiſſenſchaft, Theologie und Pädagogik von dem großen Comenius vieles lernen, was ihnen zum Segen gereicht.“ (Ev Schulbl. 1892, S. 200 f.)

und dieſe Gediegenheit war innerlich immer noch vollwichtiger, als es ſich äußerlich merkbar machte. Wie beſchämend klein und armſelig kommt ſich unſereiner dagegen vor, ſelbſt wenn man auch nur allein an die Hausvaterſtellung denken will. Es gehört zu meinen liebſten und wertvollſten Erinnerungen, den teuern Mann perſönlich gekannt und mit ihm in näherem Verkehr geſtanden zu haben. Er iſt mir mehr zum Segen geworden, als er ſelber es wiſſen konnte. Zu dieſem Segen rechne ich auch, daß ich jetzt ſeine Lebensgeſchichte leſen kann. Sie hat mich kräftig aufgerichtet, geſtärkt und erbaut."

In einem Brief an einen jüngeren ſchleſiſchen Kollegen heißt es:

„Sie werden bemerkt haben in meiner Schrift, daß ich dem Votum Landfermanns ein großes Gewicht beilege. Wo haben wir ſonſt in der Litteratur ein ſolches Votum zu Gunſten unſerer Sache — von einem ſo hoch geſtellten Beamten und ſchon vor mehr als dreißig Jahren, und ſo unverhohlen und in einer amtlichen Schrift an einen Miniſter? Und dazu von einer Perſönlichkeit, die wegen der ſeltenen Gediegenheit des Charakters überall, rechts und links, in großer Achtung ſtand und ſteht.

Landfermann iſt ein alter Burſchenſchafter, der — ähnlich wie Fritz Reuter und viele andere — zu Anfang der zwanziger Jahre fünf Jahre lang auf der Feſtung geſeſſen (oder wie er zu ſagen pflegte: „fünf Jahre auf Avancement gedient") hat. Ein ſo edler wie ſtarker Wein ging aus dieſem ſchweren Gärungs- und Läuterungsprozeſſe hervor. Niemals iſt mir ein Mann begegnet, der ſo ganz und voll einen Ritter ohne Furcht und Tadel darſtellte, wie Landfermann, bei aller Feſtigkeit doch mild und leutſelig, im Notfalle freilich auch derb-grob wie Eichenrinde. Die Volksſchullehrer mögen nicht häufig einen rückſichtsvolleren Schulrat gehabt haben; manche der höheren Lehrer fanden ihn weniger bequem. An ſeiner Perſon iſt alles großartig zugeſchnitten: wie die äußere Geſtalt, ſo auch die Intelligenz und die Geſinnung. Die Geſtalt erinnerte in den kräftigen Mannesjahren an die Eichen ſeiner weſtfäliſchen Heimat. Sein Wiſſen — er war klaſſiſcher und germaniſtiſcher Philologe — war wahrhaft koloſſal, namentlich in den Sprachen, in Litteratur und Geſchichte. Eine beſondere Zugabe zu ſeinem Fachwiſſen verdankte er der „Feſtungstid", wo mehrere Jahre lang Bibel und Geſangbuch die einzige Lektüre gebildet hatten — nebſt dem Ariſtophanes, den er in den Stiefeln mit ins Gefängnis geſchmuggelt hatte. Den Ariſtophanes wußte er in ſeinen alten Tagen noch auswendig; und bei den Seminar- und Lehrerprüfungen erſtaunten die Prüflinge ſamt den theologiſchen Lehrern oft nicht wenig über die Bibelfeſtigkeit und Kirchenliederkunde dieſes

philologiſchen Kommiſſarius. Freilich war ihnen meiſtens unbekannt, daß er nach ſeinem philologiſchen Triennium noch zehn Semeſter lang vornehmlich deutſche Theologie ſtudiert hatte und dazu mit dem Herzen und praktiſch, was auf den hohen Schulen nicht immer geſchieht."

„In einer größeren Lehrerkonferenz, wo auch der alte Harniſch zugegen war, verfocht ich (bei einer Verhandlung über das Kirchenlied in der Volksſchule) wider die Mehrzahl der anweſenden Kollegen und Paſtoren die Anſicht, daß nur eine ſehr, ſehr mäßige Zahl ganzer Lieder (und daneben einzelne Strophen) obligatoriſch gelernt werden dürften, — von den Schwachbegabten überhaupt nur Einzelſtrophen, — auch deshalb, damit das freiwillige Lernen deſto mehr Raum erhalte. Landfermann, vom Vorſitzenden (Zahn) um ſein Urteil befragt, trat entſchieden auf meine Seite; bei dieſer Gelegenheit entfiel ihm die Bemerkung, daß er in jüngeren Jahren an 1000 Kirchenlieder auswendig gewußt habe, — 800 würde er auch jetzt noch wohl „leiſten" können. Da haben Sie einen ziffernmäßigen Maßſtab zur Abſchätzung des Wiſſensumfanges und — des Fleißes dieſes Mannes."

„Nach ſeiner Feſtungszeit avancierte Landfermann in ſeiner Karriere ſehr raſch, wie auch die meiſten andern ſeiner Leidensgenoſſen, wenn ſie ſich brauchbar zeigten. (Das war einer der idealen Züge Friedrich Wilhelms IV., der ſchon als Kronprinz ſich den echten Burſchenſchaftern nützlich zu machen wußte.) Landfermann wurde ſchon früh Gymnaſialdirektor in Duisburg und nach etlichen Jahren Provinzial-Schulrat in Koblenz, wo ihm alle evangeliſchen höheren Schulen der Rheinprovinz unterſtellt waren, ſamt den evangeliſchen Seminaren, und überdies in den erſten fünfzehn Jahren noch die evangeliſchen Volksſchulen des Regierungsbezirks Koblenz."

„Von der Ritterlichkeit dieſes trefflichen Schulbeamten — auch zum Schutze ſeiner Untergebenen — wäre manches zu erzählen, wenn es mündlich geſchehen könnte. Ein redendes Beiſpiel iſt aber gerade das citierte Votum, indem das betreffende Gutachten Landfermanns zum Schutze Zahns eintrat und zwar, als Zahn bereits den Zorn des Miniſters gefühlt hatte. Es war viel, daß ſich nun der Miniſter durch Landfermann ſagen laſſen mußte, er habe Z. unrecht gethan."

3. Hülsmann.

„Unſer lieber Profeſſor Hülsmann ſteht für ſeine Perſon auf dem Ewaldſchen Standpunkt,*) und doch hat er gerade unſerer rheiniſchen Kirche die entſchiedenſten Geiſtlichen vorgebildet. Der Herr ſiehet das Herz an, das iſt die entſcheidende Sache.“

---

4. Frick.

„Frick war ein Vorbild ſeiner Standesgenoſſen — einmal hinſichtlich der eigentlichen Berufsaufgaben, ſodann hinſichtlich des Verkehrs und Zuſammenſchluſſes mit den Volksſchullehrern und endlich des lebhaften Intereſſes für die Schulverfaſſungsfrage. In einen kurzen Ausdruck gebracht, kann man ſagen: Frick war im großen Stil der Vertreter des pädagogiſchen Gewiſſens. Wieviel beſſer würde es um die Anliegen der höheren Schulen wie der Volksſchulen ſtehen, wenn in jeder Provinz auch nur ein einziger Frick geweſen wäre.“

„Nun iſt er uns entriſſen! Nicht bloß das höhere Schulweſen hat viel an ihm verloren, ſondern auch die Volksſchule. Wer ſoll dieſe große Lücke ausfüllen? Mir iſt ſehr wehmütig ums Herz. Auch ſpeciell unſer Herbart-Verein hat reichlich Urſache, um den Entſchlafenen zu trauern. Ein einziger ſelbſtdenkender Mann, auch wenn er jeweilig irren ſollte, iſt meines Erachtens für unſere Sache mehr wert als ein Dutzend ſolcher, die nur ihren gut eingelernten philoſophiſch-pädagogiſchen Katechismus aufzuſagen wiſſen.“

---

5. Schüren.

„Bis vor kurzem habe ich geglaubt — und als Regel halte ich es auch noch feſt — daß die Seminarlehrer, wenigſtens die Direktoren, ſtudierte, gründlich durchgebildete, mit weitem, freiem Blick begabte Leute ſein müſſen. Im vergangenen Herbſt habe ich mich aber bei einem Beſuch in Osnabrück überzeugt, daß Männer wie der Ober-Schul-Inſpektor und Seminar-Direktor Schüren (der bekanntlich ein Soeſter Seminariſt iſt und von der Pike auf gedient hat) ganz andere Seminar-Direktoren und Schul-Inſpektoren ſind, als ſolche, die friſch aus dem Pfarramte

*) Wir würden etwa ſagen: „er vertrat die hiſtoriſch-kritiſche Schriftforſchung.“

herkommen. Ich hätte nicht nötig gehabt, die Unterrichtsſtunden zu beſuchen; ſchon die ganze bauliche Einrichtung des Seminars (die unter dem Stüveſchen Miniſterium bis ins kleinſte genau nach Schürens Vorſchlägen ausgeführt worden) die Haus- und Lebensordnung, von den Studier- und Schlafzimmern an bis zum Laboratorium (!!) hin, bekundeten zur Genüge, daß hier der Geiſt eines Mannes vom Fach, eines „barmherzig gewordenen" ehemaligen Seminariſten, eines mit ganzem Gemüt und allen Kräften den Jünglingen ſich hingebenden „Vaters" waltete. Die Wohnräume der Seminariſten (für je drei oder vier), desgleichen die Schlafſtuben (ebenfalls für je drei oder vier), das Eſſen ꝛc.: alles war einfach, ſchlicht, aber gemütlich-einladend, wie es für ein Seminar für Landſchulen paßt, aber auch darauf berechnet, den wohlgeſinnten jungen Leuten den Aufenthalt angenehm zu machen. Die Haus- und Lebensordnung, oder beſſer: das Leben der Seminariſten (25 mit dreijährigem Kurſus) war ſo frei und ſatzungslos, daß Herr Stiehl und ähnliche preußiſche Schulräte ob ſolcher Anarchie die Hände über dem Kopfe zuſammenſchlagen würden. Und doch konnte Herr Schüren behaupten, daß er in ſechs Jahren keinen ernſtlichen Disciplinarfall hinſichtlich der Lebensordnung zu rügen gehabt hätte. Schüren aber iſt kein Libertiner, ſondern ein ſehr ernſter Mann, ein echter chriſtlicher Liberaler, der ſich ſelbſt aufs ſtrengſte bindet, aber andern gern viele Freiheit läßt. Sein Arbeitszimmer iſt das unruhigſte im ganzen Hauſe, unmittelbar an der Hofthür, wo man durch das von allen Seiten hereintönende Orgel-, Klavier- und Geigeſpiel zur Verzweiflung kommen ſollte. Neben der Leitung des Seminars hat der Mann auch noch ſämtliche Landſchulen des Fürſtentums Osnabrück zu inſpizieren und den Sitzungen des Land-Konſiſtoriums in Schulangelegenheiten beizuwohnen. Es iſt mir unbegreiflich, wie dieſer Mann das aushalten und leiſten kann; freilich iſt er auch vor der Zeit alt geworden. Mir iſt ganz weh ums Herz, wenn ich daran denke, daß unſer Preußenland ſolche Leute nicht gebrauchen kann, während ein Land, wo ein einſeitiges Luthertum dominiert, ſich ſeiner Dienſte dankbar freut, freilich auch vielfach hemmt. Was für ein Segen, wenn wir den Mann im Regierungsbezirk Düſſeldorf hätten!! Wenn der ſeinen Einzug als Direktor in Mörs oder als Schulrat in Düſſeldorf hielte, dann glaube ich, daß ich vor ſeinem Wagen hertanzen müßte, wie David vor der Bundeslade." — —

6. Peſtalozzi.

Den Schluß dieſer Briefauszüge und des ganzen Bandes von den „Lehreridealen“ bilde eine Briefſtelle, in der Dörpfeld ſich über das tiefinnerſte Weſen Peſtalozzis und anderer führender Geiſter, insbeſondere über ſeine ihm teuer gewordenen Idealgeſtalten und Heldenperſönlichkeiten in einer für ihn beſonders charakteriſtiſchen Weiſe ausſpricht.

„Was mich zu Peſtalozzi hinzieht, iſt zunächſt nicht ein Individuelles, was ihm allein zukommt, ſondern ein Allgemeines, was ſich mitunter noch anderswo findet. Es iſt das Originale, das Naturwüchſige in ſeiner Denkungsweiſe, Sinnesart und in ſeiner ganzen Perſönlichkeit. Man verſtehe — nicht das Abſonderliche, Sonderbare, Originelle, ſondern das Originale.“

„Es muß aber noch ein Zweites hinzukommen. Eine ſolche Perſönlichkeit muß von einer ethiſchen Lebensaufgabe getragen ſein, einen ſittlichen Charakter haben; Kopf und Herz, Denken und Streben müſſen zuſammengehen.“

„Wo beide Stücke zutreffen, da findet ſich in der Regel auch noch ein Drittes — ein (ſcheinbares) Mißverhältnis zwiſchen Wollen und Können, zwiſchen der Kraft und den vorgeſteckten Zielen, ein Mißverhältnis, das um ſo größer iſt, je ſtärker das Sehnen iſt, und je höher demnach das Ziel ſteht — alſo ein gewaltiges Ringen mit Hinderniſſen, ſei es im Denken oder im praktiſchen Streben, mit inneren oder mit äußeren, kurz, das, was die Chriſtenſprache „Kreuz“ und die Volksſprache „Querſtriche“ nennt, und der Kampf mit allen dieſen Widerſtänden.“

„Die Perſönlichkeiten, in deren Leben dieſer Dreiklang ertönt, — dieſe und nur dieſe ſind für mich die eigentlichen Lichter in der Geſchichte der Menſchheit auf dem Wege zur Humanität, — die großen Ziffern in den hohen Stellen der Tauſende und Zehntauſende, — die keuchenden Lokomotiven des langen menſchlichen Reiſezuges nach dem Lande der Geſundheit, Freiheit und Mannbarkeit.“

„So die äußere Signatur dieſer Perſönlichkeiten.“

„Wo hat man aber die Wurzel, die Quelle dieſer drei Eigenſchaften zu ſuchen? Sie muß innen liegen, nicht außen, — und tiefer als jene Eigenſchaften.“

„Als dieſe Quelle und ſomit als das eigentliche Charakteriſtikum ſolcher Licht- und Kraftmenſchen iſt mir immer dies erſchienen, daß ſie ſich an dem Vorhandenen, Gegebenen, Gefundenen nicht genügen laſſen konnten, daß ſie nach etwas Beſſerem, Höherem, Vollendeterem begehrten, — kurz, in der „Sehnſucht“.“

„Die Sehnſucht ſieht auf das, was *fehlt*, und ſtrebt, es zu erſetzen; und aus dieſem Sehnen erwächſt und erſtarkt auch die *Kraft* zum Streben. Das größere *Sehnen* — nicht die größere *intellektuelle* Begabung iſt die Wurzel des Genialen. Die Kraft des Genies ſitzt zunächſt im Herzen, nicht im Kopfe; erſt hinterher, erſt durch die Triebkraft, die aus dem Herzen kommt, geſchieht es, daß der geniale Geiſt auch intellektuell über andere hervorragt. In dieſem Sinne erklärt ſich nur auch die Erſcheinung, welche Goethe richtig bezeichnet — der Unterſchied zwiſchen Talent und Genie — aber nicht erklärt:

Was die Epoche *beſitzt*, verkünden hundert Talente,
Aber der Genius bringt ahnend hervor, was ihr *fehlt*."

„Ein „Mann der Sehnſucht" und ein „Mann von Genie" ſind mir daher gleichbedeutende Ausdrücke — nur dadurch unterſchieden, daß dort die Wurzel und hier die Frucht genannt wird. Die Urgeſtalten dieſer Lichtmenſchen nnd ihr reinſter Typus ſind die altbibliſchen „Schauer" oder „Seher". Vielleicht möchte auch der alte Name „Prophet" bezeichnender ſein als der neumodiſche „Genie"."

„Mit dieſem Wnrzelmerkmal der Sehnſucht nach dem Beſſeren, Geſunderen, Originalen und dem Arbeitsmerkmal des „Ringens" nach dieſen Zielen hängt auch ein Merkmal in den Leiſtungen zuſammen, das auf den erſten Blick mit dem Namen „*Lichtmenſch*" nicht zu ſtimmen ſcheint — ich meine die *Dunkelheit*, *Unbeſtimmtheit*, *Unklarheit*, welche ihre Gedanken und Darſtellungen häufig an ſich tragen, — ein Merkmal, das namentlich dann ſtark in die Augen fällt, wenn man ihre Produktionen mit denen des Talentes vergleicht. Daher das bekanntlich ſo verſchiedene Geſchick beider Menſchenarten: die Talente werden ſchnell kund, kommen bald zu Ehren, machen Karriere und gelten dem großen Haufen ihrer Zeitgenoſſen gewöhnlich für Genies, — die wahren Genies dagegen kommen in der Regel erſt bei den nachfolgenden Geſchlechtern zu Ehren, müſſen unter ihren Zeitgenoſſen wunderliche Köpfe heißen und leider obendrein nicht ſelten darben und Verfolgung leiden. Sieht man übrigens ſchärfer zu, ſo reimt ſich ihre Dunkelheit mit ihrer Lichtnatur ganz gut; — ſie iſt in der Regel geradezu untrennbar, gereicht ihnen auch nicht weniger zur Unehre als dem Krieger ſeine Wunden und Narben. Vorab muß beachtet werden, daß ihre Produktionen darum noch nicht an ſich dunkel ſind, weil ſie *andern*, zumal ihren Zeitgenoſſen, ſo erſcheinen. Zum andern fehlt es ihnen manchmal an Zeit, um auf die Klarheit der Darſtellung die nötige Sorge zu verwenden; ſie haben eben mit der *Urproduktion* genug zu thun. Aber das alles iſt nicht der Hauptgrund ihrer Dunkelheiten, ſondern dies, daß ſie beim Schreiben *Ringende*

waren, noch nicht Sieger über alle Finſterniſſe, und daß ſie vermöge ihres ſtärkeren Verlangens nach Erkenntnis, nach Licht, mit dem Maß von Einſicht, was ſie beſaßen und womit andere ſich gern begnügt haben würden, ſich eben nicht begnügten, ſondern noch tiefer ſchauen wollten. Das ſeichte Wäſſerlein kann ſo klar ſein, daß man bis auf den Grund zu ſehen vermag; das tiefere Waſſer wird niemals dieſen Grad von Klarheit zeigen können. Gerade durch die Schwächen, die Dunkelheiten, bieten die Schriften jener Männer einen zwiefachen Vorteil: einmal laſſen ſie erkennen und fühlen, wie ſie gerungen haben, denn man ſieht ſie gleichſam noch im Ringen begriffen; und zum andern zeigen die dunkeln Stellen an, wo beſondere Tiefen ſind, wo noch eine Arbeit übrig und lohnend iſt — wo alſo der Nachkommende am Ringen teilnehmen kann. Eben darum bleiben dieſe Schriften ſo wirkſam, ſo fruchtbar. Man kann ſich an ihnen nicht ſatt leſen und kehrt immer wieder gern zu ihnen zurück. Mir wenigſtens geht es ſo. So iſt mir z. B. Herbart ſympathiſcher in allen ſeinen Schriften als ſeine Jünger in den ihrigen, obwohl dieſe manches klarer geſtellt haben, als er es zu thun vermochte. So ſind mir — manche der früheren Schriften Kants lieber als ſeine ſpäteren, die ſeinen Ruhm begründet haben. Als Lieblinge unter den Lichtmännern ſtehen (bei mir) (für meinen Bedarf) obenan — außer den genannten beiden Philoſophen, zu denen ich auch gern Plato ſtellen würde, wenn ich der griechiſchen Sprache mächtig wäre — Luther und der theoſophierende Ötinger, Hamann und Herder, Bach und Händel, Comenius und Peſtalozzi, und insbeſondere: Israels religiöſe Klaſſiker, die Propheten und Apoſtel. Unter den Poeten den ſog. weltlichen, habe ich keinen in dieſer erſten Reihe — außer Shakeſpeare; unter den geiſtlichen ſind es Paul Gerhardt und unſer niederrheiniſcher Landsmann Terſteegen."

„Noch eins muß ich erwähnen. Oben iſt bemerkt, daß der Forſchungsdrang allein es nicht ſei, der einen Menſchen zum „Licht der Welt" mache — ſondern ebenſoſehr der ſittliche Charakter dazu gehört. Ich meinte den Drang der Liebe — insbeſondere zu den Armen, Zurückgeſetzten, Verlaſſenen, Leidenden. Was iſt Licht ohne Liebe? Ein tönendes Erz und eine klingende Schelle. Was dieſer Faktor im Menſchen aus einem Menſchen zu machen vermag, können wir ganz beſonders an Peſtalozzi ſehen. Er war ein „Genie der Liebe", und das iſt es vor allem, was ihn für die Pädagogik auch zu einem Genie der Forſchung gemacht hat. Wenn von ihm die Rede iſt, ſo entbehre ich immer etwas, wenn nicht auch dieſer Kernpunkt ſeiner Perſönlichkeit ſo ernſt und nachdrücklich wie möglich mit hervorgehoben wird."

„Wir haben uns zwar gewöhnt, bei Verhandlungen über politiſche,

wirtſchaftliche, künſtleriſche und pädagogiſche Dinge den ſittlichen Faktor, der dabei mit in Betracht kommen muß, ſo zu behandeln, als ob er ſich von ſelbſt verſtände. Dieſe Gewohnheit iſt keine gute — zumal auf dem pädagogiſchen Gebiete. Es iſt ja ein vortreffliches Ding um Einſicht und Geſchicklichkeit. Aber mit der Einſicht und Geſchicklichkeit allein, — und wären ſie engeliſcher Art, laſſen ſich keine Menſchen erziehen. Zum Erziehen iſt, wie beim Wachſen aller Organismen, auch Wärme nötig. Im Geiſterreich heißt die Wärme „Liebe“. Wie oft habe ich Unluſt und Dumpfheit in Schulklaſſen angetroffen, wo der Lehrer in Einſicht und Geſchick ein Meiſter war; aber nie habe ich Regſamkeit und Freudigkeit vermißt, wo die Schulluft durch des Lehrers Liebe zu den Kindern durchwärmt war. Möchten wir ja recht bald an den Univerſitäten rechte und vollſtändige pädagogiſche Seminarien bekommen, welche Einſicht und Geſchick in die Schularbeit bringen können; allein ich wünſche kein Seminar zu ſehen, wo den Seminariſten nicht auch aufs ernſtlichſte bezeugt wird, daß nur die Liebe des pädagogiſchen Geſetzes Erfüllung iſt.“

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY

ASTOR LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS.
1900.

Geſammelte Schriften

von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Siebenter Band.

Das Fundamentſtück.

Gütersloh.
Verlag von C. Bertelsmann.
1897.

Das Fundamentstück

einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen

Schulverfassung

von

F. W. Dörpfeld,
Rektor a. D.

Zweite Ausgabe.

Gütersloh.
Verlag von C. Bertelsmann.
1897.

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
145206
ASTOR, LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS.
1900.

Den Schulvorſtehern und Schulfreunden

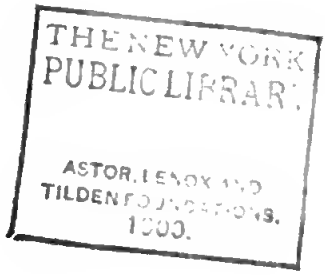
in

Berg, Jülich, Kleve und Mark

gewidmet

vom

Verfaſſer.



Die wahrhaft freiheitliche und pädagogisch richtige Schulverfassung war bisher den Konservativen (samt dem Centrum und der Bureaukratie) ein **Ärgernis** und den Liberalen eine **Thorheit.** Wann wird das anders werden?

Vorwort zur zweiten Ausgabe.

Zur zweiten Ausgabe des Fundamentstücks bedarf es eigentlich keines Vorworts. Es ist durch die Nekrologe und namentlich neuerdings durch die Biographie ja hinreichend bekannt geworden, welche bedeutsame und wehmütige Rolle dies Testament des verewigten Verfassers in seinem letzten Lebensjahre und auf seinem Sterbebette gespielt hat. Es ist ihm nicht mehr vergönnt gewesen, es so zu vollenden und das letzte Wort dazu so zu sagen, wie er gewollt hat, obwohl „der letzte Hauch und die letzte Kraft dazu heran mußte." Aber er durfte doch das erste gebundene Exemplar dieses Buches sterbend voll Freude und mit Dankesthränen in seinen Händen halten. Die schönste Würdigung des Buches hat uns Pastor Kreisschulinspektor Hackenberg unter dem Titel: „Eines Schulmeisters Testament" in den Comeniusblättern gegeben, abgedruckt in der Biographie S. 600 ff. „Ich sage nicht zu viel," heißt es da u. a., „wenn ich behaupte, daß alle Töne, die Dörpfeld früher angeschlagen, in diesem seinem Schwanengesang noch einmal wiederklingen, daß kaum ein Gebiet im Leben und Leiden der Schule nachgewiesen werden kann, auf das nicht hier der getreue Eckart noch einmal mahnend, warnend, beratend hinweist. Auch in diesem Sinne haben wir es mit dem Testament eines Schulmeisters zu thun."

Möchten sich nun auch die rechten Vollstrecker dieses Testamentes finden! Sie werden dann kommen, wenn die Lehrer und Schulfreunde sich immer aufs neue zur ernsten Prüfung der Dörpfeldschen Darlegungen über die Schulgemeinde getrieben fühlen und dann immer nachhaltiger die Überzeugung in sich befestigen, daß uns in den socialen Kämpfen unserer Zeit hier eine noch viel zu wenig beachtete Aufgabe gezeigt ist, deren rüstige Inangriffnahme sehr wesentlich zum socialen Frieden und zur Gesundung unseres Volkslebens beitragen könnte. Dazu wünscht sich die zweite Ausgabe des Fundamentstücks zahlreiche nachdenkliche Leser.

Von dem früher veröffentlichten vorläufigen Prospekt mußte im 7.—9. Band abgewichen werden. Wir verteilen jetzt auf diese drei Bände die Schriften zur Schulverfassung und Schuleinrichtung in der Weise, daß die wichtigste Schrift, das Fundamentstück, den siebenten Band bildet, die Schulgemeinde und einige kleinere Schriften den achten, und die „Leidensgeschichte" den neunten Band. Als zwölfter und Schlußband ist die Veröffentlichung des nachgelassenen Handbuchs zum zweiten Enchiridion oder Dörpfelds zusammenhängende Christenlehre auf Grund der Heilsgeschichte in Aussicht genommen.

G. von Rohden.

Vorwort und Einleitung.

Die vorliegende Schrift enthält weit mehr, als vielleicht manche aus dem eng gefaßten Titel herauslesen werden. Sie sucht die sämtlichen leitenden Grundsätze einer wahrhaft freiheitlichen und pädagogisch richtigen Schulverfassung herauszuarbeiten und überzeugend zu begründen; sie thut dies jedoch behufs besserer Veranschaulichung zunächst an der untersten, der Lokalinstanz, d. i. der Schulgemeinde. Die Anwendung auf die höheren Instanzen wird man nicht vermissen. Eine solche Untersuchung war um so notwendiger und dringlicher, da die jetzigen wortführenden politisch-kirchlichen Parteien, rechts wie links, diese Grundsätze nicht zu kennen scheinen. So lange dieselben aber nicht gekannt oder nicht befolgt werden, oder mit andern Worten: so lange in der Schulverfassungsfrage nicht ein höherer Standpunkt gefunden ist als der, den die gegenwärtigen Parteien einnehmen, so lange wird die Pädagogik aus ihrer hergebrachten Bevormundung und die Schule aus ihrer bisherigen Leidenslage nicht herauskommen.

Doch ich besinne mich auf Lessing's Weisung, daß die Geschichte der Entstehung eines Buches das beste Vorwort sei. Ich will seinem bewährten Rate folgen.

In der vorigjährigen Landtagssession legte bekanntlich der Minister v. Goßler dem Abgeordnetenhause den Entwurf eines neuen Volksschulgesetzes vor. Nach diesem Gesetze sollten die Schulgemeinden, wo sie bisher bestanden haben, in Zukunft fortfallen, und deren Rechte an die bürgerliche Gemeinde übergehen. Diese bedrohliche Bestimmung erregte im hiesigen Regierungsbezirk (Düsseldorf), wo die Schulgemeinde-Institution fast seit der Reformationszeit im Segen besteht, in allen Volkskreisen große Beunruhigung. Ein hohes Erbgut der Väter, für dessen Gründung und Erhaltung dieselben jahrhundertelang treu gearbeitet und gekämpft hatten, war in Gefahr. Alle wahren und einsichtigen Schulfreunde, auch wenn ihre politischen Ansichten in andern Fragen weit auseinandergingen, stimmten darin einmütig überein, daß nichts unterlassen werden dürfe, um diese Gefahr abzuwehren. Zur Aufhebung der Schulgemeinden lag auch nicht der geringste sachliche Grund vor, da in hiesiger Gegend die Unterhaltung der Volksschulen schon längst

den bürgerlichen Gemeinden obliegt, und die Zweckmäßigkeit der Schulgemeinde-Einrichtung für die Verwaltung der inneren Schulangelegenheiten in der Lokalinstanz unzweifelhaft ist.

Die Stadt Barmen hat sich das Verdienst erworben, behufs der Abwehr jener Gefahr zuerst vorgegangen zu sein. Dort trat sofort ein Ausschuß von Schulvorstehern und Stadträten zusammen — bestehend aus den angesehensten Männern der verschiedenen politischen Parteien — um eine Petition zur Erhaltung der Schulgemeinden an den Landtag vorzubereiten. Die übrigen Städte und Landgemeinden, welche so glücklich waren, das teure Schulerbgut der Vorväter sich bewahrt zu haben, folgten alsobald diesem Beispiele. In den Versammlungen der Schulfreunde, welche zu diesem Zwecke stattfanden, wurde bei der genaueren Durchsprechung der vorliegenden Frage bald klar, daß die Schulgemeinde-Institution eine noch viel größere Bedeutung hat, als die meisten Schulinteressenten, selbst die gebildeten, gewöhnlich wissen oder auch nur ahnen. Man merkte, daß diese Bedeutung sich geltend macht bei allen Gesichtspunkten, welche bei der Regelung des Schulregiments in Betracht kommen; namentlich: hinsichtlich der Zweckmäßigkeit, der Sicherung und Bethätigung des Familienrechts, der Verbürgung der Gewissensfreiheit, der Durchführung des Selbstverwaltungsprincips, des friedlichen Ausgleichs der staatlichen und kirchlichen Ansprüche auf dem Schulgebiete, der Anerkennung der Rechte, welche der Pädagogik und dem Schulamte gebühren, der Weckung des Interesses am Erziehungswesen, ohne das die Schulen nicht einmal leben, geschweige gedeihen können u. s. w. Daneben lenkte sich der Blick auch nach einer anderen Seite, auf die dermaligen verwirrten Parteiverhältnisse. Die politischen und kirchlichen Blätter, selbst die größeren, pflegen das Schulverfassungsproblem mit einer erschreckenden Kurzsichtigkeit anzufassen. Man begnügt sich in der Regel damit, die bekannten vagen Parteiloſungen, hier zu Gunsten des Staates, dort zu Gunsten der Kirche, zu variieren und breit zu treten, als ob es sich bei diesem Problem um nichts weiter handele als um den Hader zwischen Staat und Kirche und etwa noch um die Beschaffung und Verwendung der Schulfinanzen. Infolge dieser unheimlich oberflächlichen Behandlung kommen die übrigen hochwichtigen Gesichtspunkte, trotz ihrer langen Reihe, dem größeren Publikum gar nicht zum Bewußtsein, ja sie werden, als ob es absichtlich geschähe, durch das laute Parteigelärm in dichten Nebel eingehüllt. Gerade dieser engherzige und verbitterte staatlich-kirchliche Parteihader ist es vornehmlich gewesen, welcher zum schweren Schaden der Jugend, der Eltern und des Lehrerstandes die Reform der Schulgesetzgebung bereits über ein halbes Jahrhundert lang aufgehalten hat und wahrscheinlich noch lange Zeit aufhalten wird; und käme ja einmal ein neues Schulgesetz nach einem dieser beiden Parteirezepte zu stande, so würde der etwaige kleine Gewinn erkauft werden müssen durch Ertragung vieler alten, drückenden Uebelstände. Kurz, die Schulgesetzgebungsreform,

wofern sie eine wirkliche Reform sein soll, ist durch jenes Parteigetriebe — zur Freude der Bureaukratie wie aller übrigen freiheitsfeindlichen Mächte — dergestalt in eine beängstigend feste Sackgasse geraten, daß, wenn die übliche Kurzsichtigkeit und Oberflächlichkeit andauert, ein Herauskommen in absehbarer Zeit schlechterdings unmöglich ist.

Angesichts dieser Thatsachen und Erwägungen sagte man sich in jenen vorberatenden Versammlungen schließlich, daß bei solcher Lage der Dinge das bloße Petitionieren nicht ausreiche; es müsse vielmehr auch eine Denkschrift beschafft werden, welche das Wesen und die Bedeutung der Schulgemeinde-Institution rundseitig beleuchte, damit jedem klar werden könne, daß es sich in der Schulverfassungsfrage noch um weit mehr sociale und pädagogische Güter handelt, als der in den Vordergrund geschobene Streit zwischen Staat und Kirche erkennen läßt; und daß gerade die Schulgemeinde-Institution auch das beste Mittel ist, um die nationale Schule wider alle antipädagogischen Uebergriffe sicher zu stellen.

Der für die vereinigten Kreise Lennep und Remscheid ernannte Petitionsausschuß von Schulvorstehern, Stadtverordneten und Schulfreunden richtete darum an den Schreiber dieses das Ersuchen, eine solche Denkschrift zu bearbeiten. So ehrenvoll dieser Auftrag war, so wäre ich als alter, gebrechlicher Schulinvalide doch am liebsten dieser Mühe überhoben gewesen. Auch glaubte ich, durch meine verschiedenen Schriften über die Schulverfassungsfrage in dieser Sache bereits redlich das Meinige gethan zu haben, und darum wohl berechtigt zu sein, die weitere Arbeit nunmehr jüngeren Kräften zu überlassen. Da aber eine bereite Kraft sich nicht sofort finden wollte, und die Zeit drängte, so gab ich schließlich, der Volksschule und meiner engeren Heimat zu lieb, dem Wunsche des geehrten Petitionsausschusses und den Bitten der Kollegen nach.

Beim Herantreten an die Arbeit wurde mir jedoch bald klar, daß die gestellte Aufgabe: Wesen und Bedeutung der Schulgemeinde nach allen Seiten zu beleuchten, sich in dem Rahmen einer gewöhnlichen Denkschrift nicht befriedigend lösen lasse. Das konnte nur in einer vollständigen Monographie geschehen.

Diese Monographie bietet sich hier (in 4 Lieferungen) an unter dem Titel:

Das Fundamentstück

einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung.

Als dieses „Fundamentstück" der Schulverfassung gilt mir die Schulgemeinde-Institution. Dieselbe wird betrachtet in 8 Kapiteln — nach folgenden Gesichtspunkten, welche ihr Wesen und ihre große Bedeutung für die gesamte Schulverwaltung deutlich ans Licht treten lassen:

I. vom Standpunkte der heimatlichen Schulgeschichte,
II. vom Standpunkte des Familienrechts,
III. vom Standpunkte der Zweckmäßigkeit,
IV. vom Standpunkte der Gewissensfreiheit,
V. vom Standpunkte des Selbstverwaltungsprincips,
VI. im Blick auf den endlosen Streit zwischen Staat und Kirche auf dem Schulgebiet — (wobei bisher vornehmlich der Lehrerstand die Unkosten hat bezahlen müssen),
VII. vom Standpunkte der Pädagogik, des Schulamtes und des Lehrerstandes,
VIII. im Blick auf die Aufgabe des Schulregiments, in allen Volkskreisen das Interesse an den Erziehungsangelegenheiten zu wecken und zu pflegen — (denn leben kann die Schule nur von diesem Interesse, nicht von der Gleichgültigkeit).

Der Inhalt dieser 8 Kapitel wird beweisen, daß die Schulgemeinde mit vollem Recht das „Fundamentstück" der Schulverfassung heißen und darum in derselben nicht fehlen darf.

Warum der geschichtliche Abschnitt voraufgeht, braucht wohl kaum gesagt zu werden. Auf allen Gebieten, welche eine geschichtliche Entwicklung durchgemacht haben, gewährt die genetische Betrachtungsweise unersetzbare Vorteile. Der rein theoretischen Darstellung begegnet es immer, daß selbst beim besten Willen des Schreibers und des Lesers manches übersehen oder mißverstanden oder wenigstens nicht völlig klar wird. Da kommt ihr die geschichtliche Betrachtung zu Hilfe, ähnlich wie die Illustration dem Texte, und sie öffnet sofort für vieles die Augen, was bei der theoretischen Demonstration, trotz aller aufgewendeten Mühe, dennoch vielleicht nicht die gewünschte Beachtung gefunden hätte, und was doch beachtet werden muß, wenn das Ueberzeugen gelingen soll. Das wird der Leser auch bei dem vorliegenden Versuche finden. Von Ueberzeugen handelt es sich übrigens dabei noch nicht; denn das gehört nicht zur Aufgabe der geschichtlichen Betrachtung. Im gegenwärtigen Falle haben die historischen Mitteilungen jedoch auch eine gewisse Beweiskraft, indem sie zeigen, daß die Segnungen, welche die theoretische Erörterung dem Schulgemeindeprincip zuschreibt, thatsächlich vorhanden sind. Ueberdies wird dadurch klar, daß wir es in der Schulgemeindefrage nicht mit einem bloß hypothetischen Begriffe, mit einem Phantasiegedanken zu thun haben, sondern mit einem realen, leibhaftigen Wesen. Endlich — und darauf möchte ich ganz besonders aufmerksam machen —: die echte Schulgemeinde wurde nicht im voraus durch Spekulation auf der Studierstube erdacht, um etwas die bestehenden Einrichtungen Uebertreffendes ins Leben zu rufen, sondern sie ist durchaus naturwüchsig aus dem Gedränge der Umstände entstanden. Die ursprünglichen Gründer sahen in ihr nichts anderes, und konnten nichts anderes in ihr sehen, als eine einfache Einrichtung, die dem vorhandenen Schulbedürfnis abhelfen sollte. Erst als die Schulgemeinde vor Augen

ſtand und ihre natürlichen Konſequenzen geltend machte, erſt da wurde das Nachdenken zu ſeinem Erſtaunen darauf aufmerkſam, daß hier etwas ſpecifiſch Neues geſchaffen war, eine Inſtitution, welche nicht nur ihrem nächſten Zwecke beſſer entſpricht als die bisherigen Einrichtungen, ſondern auch zur Regelung des geſamten Landesſchulweſens allein die rechten Wege weiſen kann. Was ihre Schwäche zu ſein ſchien — die naturwüchſige Entſtehung und ihre unſcheinbare Notgeſtalt, — dahinter verbarg ſich gerade ihre Stärke. Der entſcheidende Punkt liegt darin, daß dieſe echte Schulgemeinde weder auf kirchenrechtlichem, noch auf politiſchem, ſondern auf **neutralem** Boden ſteht, nämlich auf dem Boden des Familienrechts. Was das für den Frieden der beteiligten Gemeinſchaften und für die Freiheit der Pädagogik zu bedeuten hat, möge der Leſer einſtweilen ſelber überdenken. Man beachte aber ja, daß nicht Menſchenweisheit, ſondern der Drang der gegebenen Umſtände dieſe Löſung des Schulverfaſſungsproblems gewieſen hat. Auch der Staat und die meiſten andern ſocialen Einrichtungen ſind nicht im voraus planmäßig erſonnen worden, ſondern in ihren urſprünglichen Anfängen aus der Not entſtanden; erſt als ſie da waren, wenn auch zunächſt in höchſt notdürftiger, gebrechlicher Geſtalt, — erſt da erkannte die nachhinkende Ueberlegung, was für wertvolle und zukunftsreiche Inſtitutionen aus dieſen gebrechlichen Notanfängen ſich entwickeln und bilden ließen. Was ſollte auch aus der Welt werden, wenn die Natur der Dinge — oder wie wir Chriſten ſagen: der Schöpfer — nicht klüger wäre, als der oft recht blödſichtige Menſchenwitz!

So viel über das geſchichtliche Eingangskapitel. Daß das Schwergewicht des Buches nicht im Präludium, ſondern in den Unterſuchungen der ſieben folgenden Kapitel liegt, wird der Leſer ſich ſchon ſelbſt ſagen. Bei einem richtigen Nagel pflegt ja das dicke Ende hinten zu kommen. Wovon da die Rede ſein wird, haben die oben mitgeteilten Ueberſchriften angedeutet. Für die klagwürdige Leidensgeſchichte der Volksſchule liefern namentlich die Abſchnitte V, VI und VII überreichlich neue Beiträge.

Für ſolche, welche beim Schulverfaſſungsproblem wenig fragen nach Gerechtigkeit, Freiheit, Frieden und Geſundheit, oder denen dieſe Fragen bereits durch ihren hergebrachten politiſchen oder kirchlichen Parteikatechismus im voraus gelöſt ſind, hat meine Schrift nichts zu ſagen.

I. Die heimatliche Schulgeschichte.

Ein jeder nehme wohl in acht,
Was ihn zu Ehren hat gebracht.
Alter Spruch.

Die Dinge, welche eine geschichtliche Entwicklung gehabt haben, müssen insbesondere auch nach diesem ihrem Entwicklungsgange betrachtet werden, wenn ihr wahres Wesen recht begriffen werden soll. Diese Wahrheit ist jetzt auf allen wissenschaftlichen Gebieten als einer der leitenden Grundsätze der Forschung allgemein anerkannt. Auch bei der Untersuchung über die Schulgemeinde wird sich die genetische Betrachtungsweise bewähren.

Unsere Untersuchung bewegt sich im Gebiet der engeren Heimat und wird diesen Rahmen nirgendwo überschreiten. Eine solche Beschränkung ist durchaus geboten, da bei der früheren Vielgestaltigkeit unseres Vaterlandes das Schulwesen in jedem Landesteile je nach den dort bestandenen kirchlichen, staatlichen und socialen Verhältnissen eine eigenartige Entwicklung durchgemacht hat. Unter der engeren Heimat ist hier gemeint das Gebiet der alten niederrheinischen Lande Jülich, Kleve, Berg und Mark, in ihrer Vereinigung das Herzogtum gleichen Namens ausmachend. Jülich, Kleve, Berg bilden jetzt den nördlichen Teil der Rheinprovinz, den Regierungsbezirk Düsseldorf, — doch ist ein Teil von Berg dem Regierungsbezirk Köln und ein Teil von Jülich dem Regierungsbezirk Aachen zugewiesen — während die frühere Grafschaft Mark gegenwärtig zu Westfalen gehört. Die Geschichte des Schulwesens in diesen Ländern ist besonders lehrreich, da dasselbe hier unter der Einwirkung der Zeitumstände so naturwüchsige, gesunde und scharf ausgeprägte Züge erhalten hat, wie sie in ihrer Gesamtheit anderswo nicht wieder angetroffen werden.*)

*) Um auf das ethnographisch Eigenartige dieses Gebietes schon vorweg ein wenig aufmerksam zu machen, sei daran erinnert, daß die Bevölkerung von Berg, Jülich und Kleve zu dem Stamm der Franken, d. i. der Freien, gehört. (Die Bewohner der Grafschaft Mark, im Flußgebiet der oberen Ruhr und Lippe, zählen zum Sachsenstamm.) In Berg (nebst dem Siegenschen), rechtsrheinisch vom Siebengebirge bis zur Niederruhr reichend, und im gegenüberliegenden Jülich (nebst einem Teile des Erzstifts Köln), bis hinunter nach Crefeld-Uerdingen reichend, saßen an beiden Ufern des Rheins die ripuarischen oder Ufer-Franken. An sie schlossen sich nordwärts an im rechts- und linksrheinischen Kleve bis zur Lippe

Wie überall in Deutschland, so wurden auch hier die ersten christlichen Bildungsanstalten von der Kirche angeregt und begründet. Als solche kirchliche Stiftungen sind zunächst die Domschulen zu nennen; es waren dies Schulen, die an einem Bischofssitze vom Domkapitel errichtet und geleitet wurden. Sie kommen indes hier nicht weiter in Betracht, schon aus dem Grunde nicht, weil in den oben genannten Ländern keine Bischofsstadt war, dann aber auch darum nicht, weil diese Schulen ausschließlich der Vorbildung der Geistlichen dienten und also das eigentliche Volk nicht erreichten. Außer von der Geistlichkeit wurden dann noch Schulen von den Mönchsorden gegründet; es waren dies die sogenannten Klosterschulen. Auch sie waren anfänglich nur für solche Knaben bestimmt, die sich dem geistlichen Berufe widmeten; später wurden sie aber auch den übrigen Ständen geöffnet. In dem von den Mönchen erteilten Unterricht dieser Schulen nahm, wie das auch bei den Domschulen der Fall war, die lateinische Sprache die oberste Stelle ein, weshalb auch sie nicht als die Anfänge der Volksschulen gelten können.

Als später mit dem Aufschwung der Städte ein allgemeineres Bildungsbedürfnis erwachte, entstand eine wesentlich neue Art von Schulen: die Stadtschulen. Sie wurden, worauf schon der Name hinweist, von den städtischen Behörden ins Leben gerufen und waren dazu bestimmt, den praktischen Bedürfnissen des bürgerlichen Lebens entgegenzukommen. Sie lehrten darum in erster Linie die für das Leben nützlichen Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens;

(nebst Mörs und Geldern) die Hattuarier-Franken, und daran im übrigen Kleve und im angrenzenden Teile des jetzigen Hollands bis Deventer und Zütphen die Chamaven-Franken. So nach der Völkerwanderung gegen Ende des 4. Jahrhunderts. Berg, Jülich und Kleve bildeten somit den Kern des Frankenstammes. — Geschichtlich treten in diesem echt germanischen Volke zwei Eigenschaften hervor, die sonst nicht immer beieinander zu sein pflegen: einmal ein entschieden freiheitlicher Sinn und sodann die Einsicht, daß Einigkeit nicht nur stark macht, sondern daß ohne sie auch die Freiheit nicht bewahrt werden kann. Die letztere Eigenschaft zeigte sich darin, daß die Zweige des Frankenstammes zuerst es waren, welche fest zusammenhielten und den Frankenbund schlossen, dem sich dann bald andere deutsche Stämme zugesellten. Aus ihrem Sinn für wahre Freiheit erklärt es sich, warum später in jenen drei niederrheinischen Landschaften die Reformation einen so eigentümlichen Verlauf nahm, nämlich von unten auf, aus dem Volke heraus, sich Bahn brach, und eine gereinigte Kirche schuf, welche von Anfang an sich einer freiheitlichen Verfassung erfreute. — Wie der Geschichtskundige weiß, hat der Frankenwinkel am Niederrhein einstmals auch eine für ganz Deutschland hochbedeutsame, welthistorische Rolle gespielt: aus diesem Winkel ist vor einem Jahrtausend das alte deutsche Reich hervorgegangen. Der Frankenkönig Karl der Große (768—814), das Werk seiner Vorgänger vollendend, brachte die uneinigen deutschen Stämme nach und nach allesamt unter seinem Scepter zur Einheit, und machte überdies ganz Gallien, dazu Nord-Spanien bis zum Ebro und Nord-Italien bis zum Po dem fränkisch-deutschen Reiche unterthänig. Und zum bleibenden Zeugnis, daß das stolze Gallien einstmals dem deutschen Frankenstamme und seinen Verbündeten botmäßig war, muß dasselbe seitdem und für immer den aufgestempelten Namen „Frankreich“ tragen. — Wie der Leser merkt, bewegt sich unsere niederrheinische Schulgeschichte auf einem Boden, der etwas zu erzählen weiß.

indes nahmen einige von ihnen auch die lateinische Sprache mit in den Lehrplan auf, um dadurch den Schülern Gelegenheit zu bieten, sich auch auf die gelehrten Studien vorzubereiten. Besondere Schwierigkeiten entstanden diesen Schulen dadurch, daß damals die Kirche allein das Recht in Anspruch nahm, Schulen zu gründen und zu halten. Zu der Errichtung der städtischen Schulen bedurfte es demnach zunächst der bischöflichen Erlaubnis. Diese wurde zwar in der Regel erteilt, aber nur unter der Bedingung, daß der Kirche das Recht der Aufsicht gewahrt blieb. Zu erwähnen ist noch, daß in manchen Städten neben den öffentlichen Schulen auch noch Privatschulen entstanden, in denen ebenfalls die Elemente der Schreib-, Lese- und Rechenkunst gelehrt wurden. Sie waren in der Regel geschäftliche Unternehmungen, die dadurch emporkamen, daß die städtischen Schulen dem vorhandenen Bildungsbedürfnis nicht völlig genügten.

Ganz neue Verhältnisse auf dem Gebiete des Schulwesens schuf die Reformation. Sie gab überhaupt den kräftigsten und wirksamsten Anstoß zur Gründung von Schulen, namentlich auch für die bisher weniger berücksichtigten Stände, so daß man bald von der Volksschule als einer allgemeinen Einrichtung reden konnte. Es war eine ganz besondere Art von Schulen, die sie hervorrief, deren Wesen wir indes erst dann recht verstehen, wenn wir die Eigentümlichkeiten der heimischen Reformationsgeschichte näher eingesehen haben. Die Reformation geschah bekanntlich hier am Niederrhein nicht von oben her, auf Veranlassung der Landesregierung, sondern sie brach sich von unten auf, mitten aus dem Volke heraus, Bahn. Zuweilen geschah es, daß auf die Predigt des Ortsgeistlichen hin eine ganze Gemeinde aus der alten Kirche austrat und sich zu der evangelischen Lehre bekannte; an anderen Orten waren es innerhalb einer Gemeinde nur einzelne Familien, die sich zu einer eigenen evangelischen Religionsgemeinschaft zusammenschlossen. Die so entstandenen Gemeinden mußten nun nicht nur sich selbst unterhalten, sondern hatten auch noch Angriffe auf ihre Existenz abzuwehren, da sie sowohl von der alten Kirche als auch von der katholischen Landesobrigkeit überall nur Widerstand erfuhren. Dieser Zustand dauerte für Kleve und Mark bis nach Beendigung des jülich-klevischen Erbfolgestreites (1610), wo diese Länder an Brandenburg und somit unter evangelische Landesfürsten kamen; für Jülich und Berg aber hielt er bis zum Anfang unseres Jahrhunderts (1813) an. Mit vollem Rechte konnte sich diese letztere Kirche eine „Kirche unter dem Kreuz" nennen.

Die bedrängte Kirche, ganz auf sich selbst angewiesen, wußte sich jedoch dieser Notlage anzupassen. Was ihr an äußerem Glanze fehlte, das ersetzte sie durch ein um so kräftigeres Glaubensleben; in der Trübsal wurden die Gemeinden festgeschmiedet, und es regte sich in ihnen eine Opferwilligkeit und Hingebung, die an die apostolischen Zeiten erinnerte. Dazu trug wesentlich bei, daß die Leiter der Bewegung eine freie Gemeindeordnung schufen, die, nach dem Princip der Selbstverwaltung entworfen, jedes einzelne Glied mit besonderen kirchlichen

Rechten und Pflichten ausrüstete. Sie machte dadurch die Gemeinden wehrhaft, daß sie allen Stürmen Trotz bieten konnten. Aus dem Zusammenschluß der Einzelgemeinden entwickelte sich allmählich eine ausgestaltete Kirchenverfassung mit Kreis- und Provinzial-Synoden für die genannten Gebiete, in die schon im Jahre 1609, als das alte Herrscherhaus ausstarb, der Schlußstein (die Generalsynode) eingesetzt wurde. Die Gemeinden benutzten nämlich diese günstige Zeit, wo die vereinigten Länder an die evangelischen Fürstenhäuser Brandenburg und Pfalz-Neuburg übergingen, um sich zu einer Landeskirche zusammenzuschließen und eine allgemeine Parochial- und Synodalordnung zur Durchführung zu bringen. Die reformierte Kirche ging zunächst damit vor; die lutherische folgte dann allmählich mehr oder weniger nach.*)

Die hier geschilderte Eigentümlichkeit der heimischen Kirche verdient besonders gemerkt zu werden, da das niederrheinische Gebiet (mit Ausnahme von Ostfriesland) der einzige Fleck deutschen Landes gewesen ist, wo die evangelische Kirche schon von Anfang an eine freie Kirchenverfassung gehabt hat. Die altpreußischen Provinzen sind mit der Einführung derselben bekanntlich erst in den letzten Jahrzehnten (unter dem Ministerium Falk) nachgefolgt.

Die unter solchen Verhältnissen heranwachsende Kirche war sich dessen lebhaft bewußt, daß sie, schon zu ihrer Selbsterhaltung, besonders auch für die religiöse Unterweisung der Jugend zu sorgen hatte. Sie mußte es sich allen Ernstes angelegen sein lassen, den jungen Nachwuchs zu einem lebendigen Bewußtsein seines evangelischen Bekenntnisses zu bringen. So stellte sich denn das Bedürfnis nach einer neuen Art von Schulen heraus, nämlich nach solchen, die von den Kirchengemeinden eingerichtet, geleitet und unterhalten wurden. Die Kirchenordnung machte es darum den Gemeinden zur Pflicht, „in allen Dörfern, Flecken und Städten solche Schulen einzurichten, und denselben als Lehrer gottselige und gelehrte Männer vorzustellen".**) Bei dem Eifer der Gemeinden für ihren Glauben kam diese Angelegenheit bald überall in Fluß, und es währte nicht lange, so konnte den evangelischen Gemeinden am Niederrhein zum Ruhme nachgesagt werden, daß ohne Ausnahme überall, wo eine Kirche war, auch eine Schule angetroffen wurde. Zur besonderen Pflege dieser Kirchengemeindeschulen wurde von den Gemeinden ein Mitglied des Kirchenvorstandes bestimmt, das wegen des ihm aufgetragenen Amtes den Titel „Scholarch" erhielt. Das gesamte Presbyterium aber, damals „Konsistorium" geheißen, bildete den Schulvorstand dieser Schulen. Dem Anstoße, den auf diese Weise

*) Das Pfalz-Neuburgische Fürstenhaus trat bald darauf wieder zur römischen Kirche über. So geriet Jülich-Berg doch unter eine katholische Landesobrigkeit, kam später durch Vererbung an Kurpfalz und schließlich mit der Pfalz an Bayern — bis zu dem französischen Revolutionskriege.

**) Vgl. die Kirchenordnung für die christlich-reformierten Gemeinden in den Ländern Jülich, Kleve, Berg und Mark von 1654—1662. Kap. 4.

die Reformation zur Gründung von Volksschulen gab, folgten später auch die katholischen Parochien; es bildeten sich nach dem Beispiel der evangelischen allmählich auch katholische Kirchschulen.*)

Die Entwicklung des Schulwesens war indes damit noch nicht abgeschlossen. Es entstand bald noch eine neue Art von Schulen, und zwar war es die natürliche Lage der Dinge, die diesen neuen Fortschritt wies. Die nächste Ursache bildete die zerstreute Lage der meisten Wohnstätten, die eine Folge der ursprünglichen Ansiedelungsweise der Bewohner war. Die Franken hatten sich nämlich, als sie sich seßhaft machten, nicht in Dörfern oder sonstigen zusammenhängenden Ortschaften, sondern in einzeln gelegenen Gehöften angebaut. Dörfer und Städte entstanden erst in späteren Zeiten, und zwar bildeten sie sich in der Regel da, wo eine Kirche oder ein Kloster oder eine Burg stand; der größte Teil der Bewohner aber blieb auch jetzt noch in den zerstreut liegenden Wirtschaftshöfen wohnen. Daraus entstand nun, als in den einzelnen Gemeinden die Kirchschulen eingerichtet wurden, der Uebelstand, daß die zu diesen Schulen gewiesenen Kinder zum Teil sehr weite Wege zu machen hatten, so daß die jüngeren Schüler oft gar nicht an dem für sie verordneten Unterricht teilnehmen konnten. Da ist es denn begreiflich, daß in denjenigen Teilen der Außengemeinden, wo eine ansehnliche Schülerzahl vorhanden war, der Wunsch entstand, eine näher gelegene Schule zu erhalten. In solchen Fällen vereinigten sich dann wohl die dabei interessierten Familien und riefen aus ihren eigenen Mitteln eine solche Schule ins Leben. Das war denn nun ihrer Entstehung nach eine wesentlich neue Art von Schulen, eine Schulgemeinde-Schule, gegründet und unterhalten von

*) S. Näheres über die geschichtliche Entwicklung der evangelischen Kirche Rheinlands und Westfalens in: „Geschichte des christlichen Lebens in der rheinisch-westfälischen Kirche“ von Max Göbel, 3 Bde. (Koblenz bei Bädecker, 1852). Dieses vortreffliche Werk, welches, wie schon der Titel andeutet, keine gewohnliche, trockene Kirchengeschichte ist, sollte in keiner Kreis-Lehrerbibliothek der genannten Provinzen fehlen. Wegen des frühen Todes des Verfassers ist leider der Schlußband (4), der die Zeit von Jung-Stilling bis zur Gegenwart enthalten sollte, nicht zu stande gekommen, und bis jetzt hat sich auch noch kein Nachfolger zur Vollendung der Arbeit gefunden. —

Eine kürzere Darstellung speciell für den Niederrhein bietet: „Geschichte der Reformation am Niederrhein und der Entwicklung der evangelischen Kirche bis zur Gegenwart“ von Ed. Demmer, Pfarrer. 190 S. (Aachen, Jakobi'sche Buchhandlung, 1885.)

Hier mag auch erwähnt sein, daß der erste Reformator und Märtyrer des Bergischen, Adolf Klarenbach, der im J. 1529 in Köln verbrannt wurde und dessen Denkmal in der Nähe seines Heimathofes dort auf der Höhe bei Lennep steht, nicht ein Theologe, sondern ein philologisch gebildeter Schulmann war.

Auch in der Stadt Essen geschah es, daß die Reformation schließlich von der Schule aus zum Durchbruch kam (1561), nämlich dadurch, daß der dortige Schulmeister Georg Tuber, der nebenbei das Weberhandwerk betrieb, die Kinder den Katechismus Luthers lehrte und deutsche Kirchenlieder singen ließ, und so das Volk für die Kirchenverbesserung gewann. Sein mutiges Vorgehen kostete freilich dem wackeren Tuber zunächst das Amt und die Heimat. (Vgl. Demmer, a. a. O., S. 73.)

einer kirchlich einigen und kirchlich freien Hausvätergenossenschaft. Man könnte denken, die Kirchengemeinden selbst würden dem Bedürfnis der Außenbewohner entgegengekommen sein und für dieselben Filialkirchschulen eingerichtet haben. Hier und da mag das auch wohl geschehen sein, allein die Regel war es nicht. Das ist leicht begreiflich, wenn man bedenkt, daß die Kirchengemeinde alle ihre Einrichtungen aus ihren eigenen Mitteln unterhalten mußte, und daß ihre Kräfte schon durch die Kirchschulen sehr in Anspruch genommen wurden. Im allgemeinen begünstigte sie nicht einmal die Bildung besonderer Schulgemeinden, weil sie jedesmal, wenn sich ein Teil der Gemeinde von der Kirchschule lossagte, auch einen Teil ihrer seitherigen Einkünfte verlor. Ja, es sind auch Fälle bekannt, wo die Kirchengemeinde die Gründung von Außenschulen geradezu erschwerte, indem sie dieselbe nur dann gestatten wollte, wenn die betreffenden Familien sich verpflichteten, neben ihren eigenen Schulen gleichzeitig auch noch die Kirchschule mit zu unterhalten, was denn auch wohl eine Zeitlang geschehen sein mag.

Als in den größeren Gemeinden später mehr und mehr Außenschulen entstanden, da ordneten sich die Verhältnisse natürlich bald allgemein so, daß nun auch die ursprünglichen Kirchschulen bloß von denen unterhalten wurden, die sie benutzten, und sich also ebenfalls in reine Schulgemeindeanstalten verwandelten. Da die Lehrer, welche an den Kirchschulen thätig waren, zugleich auch den Organisten- und Küsterdienst verrichteten, so kam es, daß häufig für diese Schulen nicht ein besonderer Schulvorstand eingesetzt wurde, sondern der Kirchenvorstand nach wie vor die Obliegenheiten desselben besorgte. Um sie von den Außenschulen zu unterscheiden, wurden sie Pfarrschulen genannt, obwohl sie im eigentlichen Sinne nicht mehr Kirchgemeindeschulen, sondern Schulgemeindeanstalten waren.

Sehen wir nun zu, wie die so entstandenen Schulgemeinden die Verwaltung ihrer Schulen ordneten. Sie nahmen die Ordnung der Kirchengemeinde, die sich in allen Stücken so trefflich bewährt hatte, zum Vorbilde. Das nächste war, daß sie sich einen aus zwei oder drei Mitgliedern bestehenden Schulvorstand wählten, dem sie die Leitung der Schulangelegenheiten übertrugen. Dabei bevorzugten sie natürlich solche Männer, die auch beim Kirchenvorstande beteiligt waren. Bei der Lehrerwahl hatte dieser Schulvorstand die Aufgabe, nach geeigneten Personen sich umzusehen; die Wahl selbst geschah jedoch von allen Mitgliedern der Schulgemeinde, die zu den Schullasten beitrugen, also gerade so, wie die Wahl des Pfarrers von sämtlichen selbständigen Insassen der kirchlichen Gemeinde vollzogen wurde.

In welchem Verhältnis stand nun die Kirche zu diesen Schulgemeindeschulen? Bei deren Gründung war sie, wie wir gesehen, in unmittelbarer Weise nicht beteiligt; bei der Verwaltung der Schulen aber wurde sie insofern herangezogen, als der Pfarrer bei dem Mangel besonderer Lehrerbildungsanstalten die Lehrer zu prüfen und über die Schulen im Namen der Kirche die Aufsicht zu führen hatte. Was

aber die Anstellung der Lehrer betraf, so waren der Kirche keine besonderen Rechte übertragen, wie denn auch die Vokation der Lehrer häufig, vielleicht in der Regel, nur vom Schulvorstand ausgestellt wurde; eine Ausnahme machten selbstverständlich diejenigen Pfarrschulen, bei denen das Presbyterium noch den Schulvorstand bildete.*)

Wie verhielt sich aber die Landesregierung zu dieser Entwicklung der Schulangelegenheiten? Hier muß unterschieden werden zwischen Jülich und Berg, welche nach dem klevischen Erbfolgestreit (1609) unter pfalz-neuburgische Herrschaft kamen, und Kleve-Mark, welche an Brandenburg fielen. Bis dahin konnten überhaupt keine Schulgemeindeschulen entstehen, weil die Evangelischen froh sein mußten, notdürftige Kirchschulen haben zu können; Schulgemeinden werden wohl erst nach dem westfälischen Frieden (1648) aufgekommen sein, als die Protestanten wenigstens einen gewissen staatsrechtlichen Schutz erhalten hatten. In Kleve und Mark nahm nun die brandenburgische Regierung alsobald in gewohnter Weise die Kirchen und Schulen in Obhut und Aufsicht; das hatte freilich auch die Folge, daß dieselben sich dort nicht ganz so frei entwickeln konnten als in Jülich und Berg, wie auch bis auf den heutigen Tag sehr deutlich merkbar ist. In Jülich und Berg dagegen ließ die katholische pfälzische Regierung dem evangelischen Schulwesen, abgesehen von jeweiligen Erschwerungen und Behinderungen, seinen freien Lauf, weil man dasselbe als eine innerkirchliche Angelegenheit betrachtete. Erst gegen Ende des vorigen Jahrhunderts, nach der französischen Revolution (!), fing sie an (1794) „schulstatistische Erhebungen" anzustellen — wie Schulrat Altgelt („Gesetzsammlung") sich ausdrückt — und versprach, nächstens etwas für die Schulen zu thun. So lebten also im Jülichschen und Bergischen die protestantische Kirche und Schule bis dahin „unter dem Kreuz". Wie schmerzlich nun auch die evangelische Bevölkerung bei diesen ihren teuersten Angelegenheiten den Mangel einer obrigkeitlichen Obhut und Pflege beklagen mochte, so ist doch schließlich dieses Kreuz ihr in jeder Beziehung zum Segen geworden. Auf sich selbst, auf die eigene Rührigkeit angewiesen, und daher genötigt, auch den letzten Mann zur Mitarbeit und Mitsorge in der Kirchen- und Schulverwaltung heranzuziehen, hat nun diese Bevölkerung eben durch diese Mitarbeit auch Kirche und Schule immer mehr als wirkliche Güter schätzen gelernt, — ungerechnet das dadurch erlangte Geschick zur Selbstverwaltung der öffentlichen Angelegenheiten. Es wird

*) Ein Beispiel. In einem Wahlprotokoll der Schulgemeinde zu Holthausen bei Mülheim a. d. Ruhr vom Jahre 1744 heißt es: „Kund und zu wissen sei hiermit männiglich, daß wir sämtlich der reformierten Religion zugethane Nachbarn zu Holthausen — heut uns miteinander im Schulhause versammelt haben, um zur Wahl eines neuen Schulmeisters zu schreiten, — und damit solche Wahl desto ordentlicher geschehen möge, haben wir unsern zeitigen H. Prediger dazu requiriret, um diesen Wahlaktum zu moderieren u. s. w." (Vgl. Evangel. Schulbl., 1892, Heft 1.)

wohl wenige Landschaften in unserm Vaterlande geben, wo in allen Volksklassen ein so lebendiges religiöses und Schul-Interesse zu finden ist als im Bergischen und Jülichschen. Selbst dem wirtschaftlichen Leben hat jenes „Kreuz“ nur Segen gebracht. Denn weil unter der pfälzischen Regierung die Beamten- und Offizierstellen den Evangelischen verschlossen waren, so mußten sich die befähigteren Kräfte fast ausschließlich der Industrie und dem Handel zuwenden. Daher rührt es, daß diese Gewerbe in Berg und Jülich schon so früh zu der bekannten hohen Blüte gelangen konnten. Natürlich sind nun die reicheren Mittel im Verfolg auch wieder den Kirchen und Schulen zu gute gekommen.

Fragt man nun nach der äußeren Ausstattung dieser Schulgemeindeschulen, so braucht kaum gesagt zu werden, daß sie anfänglich eine dürftige war, was übrigens von den Kirchschulen der damaligen Zeit gleichfalls gilt. Die Schullokale mögen häufig für Schulzwecke wenig geeignet gewesen sein. Aber auch die Besoldung der Lehrer war eine kärgliche, zumal sie keinerlei festes Gehalt bezogen, sondern bloß auf das Schulgeld angewiesen waren. Da es für den Lebensunterhalt nicht ausreichte, so gewährten die wohlhabenden Familien dem Lehrer der Reihe nach freie Kost, eine Einrichtung, die man als „Wandertisch“ bezeichnete. In den meisten Fällen, namentlich so lange die Schulgemeinde klein war, konnte man nur unverheiratete Lehrer anstellen, später, wenn die Schülerzahl wuchs, baute man auch besondere Schulhäuser und stellte dann unter Erhöhung des Schulgeldes auch verheiratete Lehrer an. Für die Vorbildung der Lehrer sorgte weder die Kirche, noch die Landesbehörde, weshalb man sich mit den Kräften begnügen mußte, die sich gerade darboten.*)

Werfen wir nun einen Rückblick auf die einzelnen Entwicklungsstadien des Schulwesens und sehen zu, in welchen besonderen Verhältnissen ihre Aufeinanderfolge begründet liegt.

*) Uebrigens giebt es auch geschichtliche Thatsachen, welche darauf hindeuten, daß schon zur Zeit der beginnenden Reformation, wenigstens in hiesiger Gegend, die Elementarlehrer nicht alle eine so dürftige Bildung besaßen und das Schulamt nicht so mißachtet war, wie man gewöhnlich sich vorstellt. In Elberfeld z. B., damals ein kleines Kirchdorf mit umliegenden Gehöften, bestand nachweislich schon um 1530 (vor Einführung der Reformation) eine einklassige Volksschule; eine lateinische einklassige Schule wurde erst 1592 gegründet. Ueber den Lehrer jener deutschen Schule berichtet nun Prof. Dr. Crecelius in seinen „Beiträgen zur bergisch-niederrheinischen Geschichte“ (Elberfeld bei B. Hartmann, 1891) S. 213 ff.: „Es war Johannes Loh, Sohn von Joh. Loh und Katharina Holt, einer im Thal ansässigen, begüterten Familie. Sein Enkel, Kaspar Sibel, gebürtig aus Unterbarmen und gestorben (1658) als ref. Prediger in Deventer, nennt ihn in seiner handschriftlichen Selbstbiographie „einen frommen und wohlgelehrten Mann, Schulmeister und Ratschreiber zu Elberfeld“. Seine zwei Söhne studierten beide Theologie. Einer derselben, Peter Loh, geb. 1530, hat später (seit 1552) zum erstenmal in seiner Vaterstadt sich mit Entschiedenheit auf Luthers Seite gestellt

Die erste Anregung zur Gründung von Schulen ging, wie wir sahen, von der Kirche aus; sie war in der damaligen Zeit die eigentliche Kulturträgerin. Warum nun diese ersten von der Kirche unterhaltenen Schulen, abgesehen von den selteneren Domschulen, nicht bei den Kirchen, sondern bei den Klöstern entstanden, ist ebenfalls leicht einzusehen. Die Klöster konnten sowohl die erforderlichen Lehrkräfte als auch die Räumlichkeiten stellen, ohne daß besondere Aufwendungen nötig wurden. Das war aber beim Pfarramt nicht der Fall; Kräfte, die Zeit hatten, fehlten hier, und für die Beschaffung der Lehrsäle hätten besondere Kosten aufgewendet werden müssen.

Auf der zweiten Stufe fanden wir städtische Kommunalschulen, nicht, wie man vermuten sollte, Kirchschulen. Auch dies erklärt sich aus den Zeitumständen. Die Klosterschulen waren nämlich, wie wir gesehen haben, nicht eigentliche Volksschulen, sondern bildeten hauptsächlich nur für den geistlichen und Beamtenberuf vor. Sollten für die anderen Stände auch Schulen entstehen, so mußte dort das Bildungsbedürfnis erst gefühlt werden. Es ist nun leicht ersichtlich, weshalb dies zuerst in den Städten geschah, da in diesen die entwickelteren gewerblichen Verhältnisse darauf führten. Hier wären nun zunächst die Kirchengemeinden berufen gewesen, die Sache in die Hand zu nehmen; indessen eigentliche Kirchengemeinden mit selbständiger Gemeindevertretung gab es nicht, weil die Kirche die Laienmündigkeit nicht anerkannte; es fehlte also auf kirchlichem Gebiete jede Gelegenheit, wo die sociale Mündigkeit sich hätte bethätigen können. Die einzige Korporation dieser Art war die Kommune. Und diese war auch in den Städten so organisiert und belebt, daß sie die selbständige Gründung von Schulen unternehmen konnte. Die Landgemeinden waren

und in dessen Sinn gepredigt. Er ist wohl das jüngste oder eines der jüngsten Kinder des Schulmeisters und Ratschreibers gewesen; denn bereits 1541 finden wir in einer Urkunde einen andern Sohn, Johannes Loh, erwähnt, der Vikarius „unser lieven frauwen altars, binnen der kirspelskirchen zu Elverfeldt" war. Schon die Stellung von Johannes Loh sen. als Ratschreiber beweist, daß er keine ganz geringe Bildung besaß, denn ohne Kenntnis des Latein würde er dieselbe damals kaum haben ausfüllen können. So mag er selbst seine Söhne zuerst für die Studien vorbereitet haben. Ob er noch die von seinem Sohne Peter Loh angebahnte und vollzogene Aenderung des kirchlichen Bekenntnisses erlebt hat, wissen wir nicht."

Hier finden wir also einen Schulmeister, der „wohlgelehrt" war und aus einer ansässigen, begüterten Familie stammte. Um 1621, als Elberfeld bereits etliche Jahre Stadtrechte besaß, wird an derselben einklassigen deutschen Schule angestellt Wilhelm zur Hosen, ein Sohn des Bürgermeisters Kaspar zur Hosen. — Wenn nun in jener Zeit das Schulamt mißachtet gewesen wäre, würden dann wohl Söhne aus begüterten und angesehenen Familien sich demselben gewidmet haben? — — Bekanntlich sind nach der Reformation gerade auf protestantischem Boden bei den Kirchschulen fast allgemein die Küstergeschäfte mit dem Schulamte verbunden worden, wodurch der Küster-Schullehrer zum persönlichen Bedienten des Pfarrers gemacht wurde; sollte dies zur späteren Mißachtung des Schulamtes, die wir anderwärts antreffen, nicht wesentlich beigetragen haben, — ungerechnet, was gewisse berüchtigte „Küsterordnungen" absichtlich hinzuthaten?

in der Verwaltung ihrer Angelegenheiten noch nicht so weit entwickelt, und so kam es denn, daß die zweite Form der Schulen nur in den Städten auftrat.

Die Landbevölkerung erhielt Schulen erst durch die Reformation. Durch die Herstellung selbständiger Kirchengemeinden kamen die Gemeindeglieder überall zum Bewußtsein der kirchlichen Mündigkeit, und die kirchliche Behörde weckte durch ihre Verordnung, daß überall Schulen errichtet werden sollten, auch das Gefühl des Bildungsbedürfnisses. Damit war die Einrichtung von Kirchengemeindeschulen in Stadt und Land gegeben und also die dritte Entwicklungsstufe des Schulwesens erreicht.

Durch die von der Reformationskirche bewirkte religiöse Mündigkeit der Familie und das von derselben Stelle aus geweckte Bewußtsein des Bildungsbedürfnisses wurde es nun möglich, daß in den Außenteilen der Gemeinden aus der Mitte der Familien heraus auch reine Schulgemeindeschulen ins Leben treten konnten, wodurch zugleich andrerseits der Anstoß gegeben wurde, daß sich die anfänglich von der Kirche unterhaltenen Schulen allmählich ebenfalls in Schulgemeindeschulen umwandelten. Damit war die vierte Form der Schulen gegeben. Daß diese aus der freien Bethätigung der Familien hervorgegangene Schöpfung lebensfähig war, lag daran, daß die Bevölkerung an der selbständigen kirchlichen Verwaltung gelernt hatte, nun auch ebenso selbständig ihre Schulangelegenheiten zu verwalten. Durch die Not war die Schulgemeindeschule äußerlich angeregt worden, aber die Willigkeit zu ihrer Unterhaltung und die Fähigkeit zu ihrer Verwaltung hatte die Bevölkerung vom kirchlichen Gebiete her bekommen.

Mochte die Schulgemeindeschule anfänglich auch äußerlich recht dürftig aussehen, vielleicht dürftiger als die andern Schulen, obgleich auch diese keinen Glanz kannten, so kann doch darüber kein Zweifel sein, daß wir in dieser vierten Form der Schulen ihrem Wesen nach die oberste Stufe der Schulentwicklung vor uns haben. Man erkennt das sofort, wenn man sich vergegenwärtigt, was sie zur Voraussetzung hat. Nämlich:

1. daß in der Mehrzahl der Bevölkerung bis in die untersten Stände hinein ein Interesse an der Schulbildung erwacht ist, und zwar ein so lebhaftes und tiefgehendes, daß man kein Opfer scheut, um eine Schule herzustellen;

2. daß in den Familien das Bewußtsein der Mündigkeit, d. i. das Bewußtsein der Elternpflichten und der Elternrechte hinsichtlich der Erziehung, lebendig geworden ist;

3. daß die Familien sich das Geschick zur selbständigen Verwaltung ihrer Schulangelegenheiten erworben haben;

4. daß die Bevölkerung nicht mehr leibeigen oder hörig, sondern persönlich und wirtschaftlich frei ist.

Wie bedeutsam dieser letzte Punkt ist, zeigt sich auch darin, daß echte, von altersher freie Schulgemeinden sich nur da finden, wo die

Bevölkerung entweder stets social frei geblieben oder es doch frühzeitig geworden war, nämlich außer am Niederrhein nur noch in Ostfriesland und weiter in den Marschgegenden an der Nordseeküste bis nach Dithmarsen in Schleswig-Holstein.

Faßt man jene vier Vorbedingungen zusammen, so wird klar, warum in Altpreußen und den meisten anderen deutschen Ländern in früheren Zeiten keine freien Schulgemeinden haben entstehen können, da dort nämlich 1. die Mehrzahl der Bevölkerung bis zum Anfang dieses Jahrhunderts im Hörigkeitsverhältnis stand; da sie 2. bei dem Mangel freier Kirchengemeinden sich kein Verwaltungsgeschick erwerben konnte; da 3. die Familien nicht zum Bewußtsein der Mündigkeit kamen, weil sie von Staat und Kirche in kirchlichen und Schulangelegenheiten bevormundet wurden; und da 4. aus allen diesen Gründen auch nicht das volle Interesse für die Schulbildung erwachen konnte.

Die Schulgemeindeschule, das ist sonnenklar, stellt die höhere Form der Schulentwicklung dar, zu der es dereinst überall kommen muß. Wenn sie in den ersten Anfängen ärmlich und unansehnlich war, so kann das keinem Geschichtskundigen auffallen, da alle socialen Einrichtungen, auch die bedeutsamsten, zuerst klein und unvollkommen gewesen sind, z. B. selbst die völkerumspannende Kirche.*)

In der vorbeschriebenen Form hat sich nun die Schulgemeinde jahrhundertelang erhalten, ein Zeichen, daß sie ihrem Zwecke und dem Sinne der Bevölkerung entsprach. Sie rettete sich sogar durch die Stürme der französischen Revolution und der französischen Herrschaft hindurch, die doch hier am Rhein wie anderwärts mit einer ganzen Reihe überlieferter Einrichtungen aufräumte. Nur in einem Punkte trat eine Aenderung ein; sie betraf die Unterhaltung der Schule. Bei dem Umstande, daß die ganze Last der Schulunterhaltung bisher auf den Schultern der zum Teil wenig bemittelten Familienväter lag, war es nämlich nicht ausgeblieben, daß manche der bestehenden Schulen sich nicht recht entwickeln konnten, weil die vorhandenen finanziellen Kräfte nicht ausreichten. Da erließ denn die französische Regierung ein Dekret, nach welchem fortan die Kommune einen Teil der Schulunterhaltungslasten zu übernehmen habe: sie sollte nämlich die Kosten für die Gebäulichkeiten und die Lehrmittel aufbringen und (damit der „Wandertisch“ überall aufhören könnte) zur Ergänzung des Schulgeldes jedem Lehrer ein Normalgehalt von 250 Fr. zahlen. Die Rechte der Schulgemeinde blieben dabei aber, wie schon gesagt, unangetastet.

*) Genauere Daten und Belege zu dem Vorbesprochenen finden sich in der interessanten Abhandlung: „Geschichtliches über die Lehrerwahl“ von Seminarlehrer A. Hollenberg, Ev. Schulblatt 1891, Nr. 11. — Als weitere Belege wird das Ev. Schulblatt nächstens auch Mitteilungen aus der Geschichte einzelner Schulgemeinden bringen.

Diese Bestimmungen wurden zunächst auf dem linken Rheinufer durchgeführt, das im Frieden zu Lüneville im Jahre 1801 an Frankreich abgetreten worden war. Das rechte Rheinufer kam erst im Jahre 1806 unter französische Herrschaft; doch wurden die rechtsrheinischen Landschaften nicht eigentlich dem französischen Staate einverleibt, sondern Napoleon errichtete hier das Großherzogtum Berg, das er zunächst seinem Schwager Joachim Murat und dann seinem Neffen Napoleon Ludwig verlieh. Hier wurde nun von da an ebenfalls jene Verbesserung in der Schulunterhaltung angestrebt, wie sie auf dem linken Rheinufer durch kaiserliches Dekret bereits vollzogen war. Doch ging man rücksichtsvoller vor. Das Normalgehalt wurde zwar ohne weiteres eingeführt; was dagegen die Uebernahme der andern Schulunterhaltungsbeiträge (für Gebäude u. s. w.) betraf, so wurde dieselbe der Kommune nicht geradezu befohlen, doch regte die Regierung überall an, daß diese Angelegenheit zwischen den Kommunen und den Schulgemeinden in der von ihr gewünschten Weise geordnet werden möchte. Sie strebte also eine freiwillige Vereinbarung an.

Es muß auffallen, daß die französische Regierung statt des sonst von ihr beliebten barschen Kommandos hier den Weg der gütlichen Verhandlung einschlug. Was gab sich in diesem Verhalten zu erkennen? Zunächst dies, daß sie mit der Bevölkerung auf gutem Fuße leben und sich darum jedes Eingriffes in die Gewissensangelegenheiten auf dem Schulgebiete, nämlich die inneren Verhältnisse des Schulwesens und die Rechte der Schulgemeinde, enthalten wolle. Dann aber lag in der Art und Weise, wie sie vorging, auch die bestimmte Anerkennung, daß die Schule der Familie gehöre, und daß darum eine Neugestaltung der äußeren Schulverhältnisse nur mit dem Einverständnis der Schulgemeinde vorgenommen werden könne. Was die Regierung zu ihrem Vorgehen veranlaßte, war also nicht etwa das Gelüste nach der Herrschaft über die Schule, sondern die Sorge für eine bessere Volksbildung. Sie suchte die fühlbar gewordenen Mängel an der seitherigen Schulverfassung abzustellen, das Gute an derselben aber zu erhalten.

Warum wurde aber für die Schulunterhaltung gerade die Hilfe der Kommune in Anspruch genommen? Wie wir wissen, lag diese Pflicht seither ganz allein den Familien ob. Diesen war damit aber eine drückende Last aufgebürdet, die besonders von den ärmeren Schulgemeinden schwer empfunden wurde. Sie bedurften darum dringend der Unterstützung von seiten eines größeren Verbandes. Ein solcher Verband würde sich nun auch durch den Zusammenschluß mehrerer Schulgemeinden haben herstellen lassen, aber dann hätten für diesen Teil der Schulverwaltung besondere Organe beschafft werden müssen. Da bot sich nun der Ausweg dar, daß sich sämtliche Schulgemeinden einer und derselben Kommune zu einer gemeinsamen Schulkasse verbanden und mit der Verwaltung ihrer Angelegenheiten die Organe der bürgerlichen Gemeinde betrauten, mit anderen Worten, daß die Kommune im Namen sämtlicher Schulgemeinden ihres Bereiches die äußere Aus-

ſtattung der Schulen übernahm. Indem nun die vereinigten Schulgemeinden in eine ſolche Uebertragung einwilligten, fiel es ihnen aber nicht ein, damit auf ihre ſämtlichen Rechte an der Schule zu verzichten und die Kommune zur Schulgemeinde zu machen. Dazu lag gar kein Grund vor, denn die Gelder, welche die Kommune jetzt beiſteuerte, kamen nach wie vor aus denſelben Taſchen, aus den Taſchen der Hausväter. Der Unterſchied war nur, daß die Schulgemeinden behufs gegenſeitiger Unterſtützung jetzt eine gemeinſame Kaſſe hatten. An die Kommune gingen darum auch weiter keine Rechte über als diejenigen, die ſich auf die Verwaltung dieſer gemeinſamen Schulkaſſe bezogen; alle übrigen Rechte, wie z. B. das Recht der Lehrerwahl, behielt die Schulgemeinde. Der nominelle „Träger der Schullaſten“ wurde alſo hier keineswegs auch der „Träger aller Schulrechte“; Kommune und Schulgemeinde waren vielmehr in dieſem Punkte deutlich von einander geſchieden.

Die franzöſiſche Herrſchaft war auf der rechten Rheinſeite nur von kurzer Dauer. Als nach der Völkerſchlacht bei Leipzig die Verbündeten nach dem Rhein vorrückten, löſten ſich die franzöſiſchen Regierungsbehörden auf, und die Heere der Verbündeten nahmen von den Ländern Beſitz. In den zurückeroberten Gebieten wurde nun eine interimiſtiſche Gouvernementsverwaltung eingerichtet. Die Verwaltung des altbergiſchen Landes wurde dem Staatsrat Juſtus Gruner übertragen. Dieſer Mann, einer von den Vertrauten des Freiherrn von Stein und ganz in deſſen Geiſte wirkend, iſt für das bergiſche Land von großem Segen geworden. Während ſeiner faſt zweijährigen Wirkſamkeit richtete er den Blick ganz beſonders auf das Schulweſen, um in dieſem Gebiete einige weitreichende zeitgemäße Verbeſſerungen einzuführen. Wie die franzöſiſche Regierung, ſo hatte auch er erkannt, daß die ſeitherige Schulgemeindeeinrichtung etwas Heilſames und Wertvolles ſei, das in ſeiner Grundlage unbedingt feſtgehalten werden müſſe. Demgemäß richtete ſich ſein Streben darauf, die Schulgemeinde weiter auszubauen und auf feſteren Grund zu bringen. Hinſichtlich der Unterhaltung der Schulen war ihm durch die franzöſiſche Regierung bereits der Weg gewieſen; er beſchränkte ſich alſo in dieſem Punkte darauf, die Anordnungen derſelben überall da, wo ſie noch nicht durchgeführt waren, den beteiligten Kreiſen von neuem zu empfehlen. Für die Verwaltung der inneren Schulangelegenheiten aber erließ er zwei neue Verordnungen, welche von da an bis in die jüngſte Zeit maßgebend geblieben ſind und in hohem Maße förderlich gewirkt haben.

Die eine betraf die Organiſation der Schulgemeinde. Die Leitung derſelben hatte bisher in den Händen eines Schulvorſtandes gelegen, der aus zwei oder drei Mitgliedern beſtand und von der Schulgemeinde ſelbſt gewählt wurde; die Lehrerwahl war geſchehen durch ſämtliche ſelbſtändige, beitragzahlende Schulintereſſenten unter Leitung des Schulvorſtandes. Ueber dieſe Einrichtung, die wegen ihres

alten Herkommens zwar überall innegehalten wurde, bestanden noch keine gesetzlichen Bestimmungen. Darum hielt es Gruner für angezeigt, hier eine gesetzliche Ordnung zu schaffen. Es stand für ihn fest, daß die Schule in erster Linie eine Institution der Schulgemeinde sei. Diesen Gedanken legte er darum den zu erlassenden Bestimmungen zu Grunde. Er suchte aber die Schule auch in eine organische Verbindung mit der Kirche und der bürgerlichen Gemeinde zu bringen; ferner war es ihm darum zu thun, der Staatsregierung die Oberleitung der Schule zu sichern. So ordnete er denn an, daß die seitherigen Schulvorstände bleiben, hinfort aber die neuen Mitglieder derselben auf den gemeinschaftlichen Vorschlag des Kreisschulpflegers, des Pfarrers und des Bürgermeisters durch die Behörde ernannt werden und zu den seitherigen zwei oder drei Mitgliedern noch hinzutreten sollten der Pfarrer als Vertreter der kirchlichen und der Bürgermeister als Vertreter der bürgerlichen Gemeinde; den Vorsitz in diesem Verwaltungskollegium sollte dann der Pfarrer führen.

Gruner legte ferner die bessernde Hand an den Modus der Lehrerwahl. Für diese Wahl, die seither von sämtlichen Familienvätern geschehen war, bestimmte er ein repräsentatives Wahlkollegium, das sich aus den einsichtigsten und zuverlässigsten Gliedern der Schulgemeinde zusammensetzen sollte. Hier that Gruner nun den guten Griff, daß er dieses Wahlkollegium sich bilden ließ aus den Schulvorstehern und außer diesen noch aus allen denjenigen Familienvätern des Schulbezirks, die dem Kirchenvorstande angehörten oder früher angehört hatten. Er wußte, daß das die angesehensten und vertrauenswürdigsten Personen der Schulgenossenschaft waren, und zum Teil auch im Vorstande der bürgerlichen Gemeinde saßen oder gesessen hatten. Damit schien ihm die sichere Bürgschaft gegeben, daß das wichtige Geschäft der Lehrerwahl in den besten Händen ruhte. Zugleich hatte er an dieser Stelle auch wieder eine Verbindung zwischen der kirchlichen, der bürgerlichen und der Schulgemeinde hergestellt. Wir haben hier ein Stück Steinscher Staatsweisheit vor uns und dürfen wohl fragen, ob im ganzen deutschen Vaterlande sonst irgendwo eine gleich geschickte Organisation der Schulgemeinde ins Leben gerufen worden ist.*) Es sei noch bemerkt, daß mit dieser Verordnung zugleich eine Dienstvorschrift für die Schulvorstände verbunden war, von der weiter unten noch näher die Rede sein wird.

Die zweite Verordnung, welche Gruner erließ, betraf die Einrichtung der technischen Schulaufsicht, und zwar der Kreisinstanz. Für jeden Kreis bestimmte er einen oder nach Verschiedenheit der Konfessionen zwei Schulinspektoren, die von der Regierung in den Fällen, wo sich nicht ein vorzüglicher Lehrer für diese Stelle fand,

*) Daß diese Organisation (Schulvorstand und Repräsentation) nach den damaligen Zeitverhältnissen beurteilt werden muß und im Laufe der Zeit eine Nachbesserung hätte erfahren können und sollen, versteht sich von selbst.

aus der Reihe der Pfarrer gewählt werden sollten. Charakteristisch für ihn war wieder, daß er diese Aufsichtspersonen nicht Schulinspektoren nannte, sondern ihnen den viel ausdrucksvolleren Namen „Schulpfleger“ gab, um damit anzudeuten, daß es sich auf dem Schulgebiete nicht bloß um Aufsicht, sondern noch um etwas Wichtigeres handele, nämlich um die positive Pflege der Schule. In der Instruktion, die für die Kreisschulpfleger erlassen wurde, kam das auch in der deutlichsten Weise zum Ausdruck. „Der Schulpfleger solle“, so heißt es darin, „dem Lehrer ein Freund sein und ihm in der rechten Weise zu Hilfe kommen. Da der Lehrer der unmittelbare geistige Lebensspender der Jugend sei, so komme es nicht sowohl darauf an, nur seinen Fehlern nachzuspüren, als vielmehr ihm durch alle Mittel Mut, Lust, Liebe, Freudigkeit in seinem Thun zu erhalten; denn nicht aus Furcht, sondern aus eigenem Antriebe werde das Beste geboren.“ — Derselbe verständige, sorgliche Geist spricht sich auch in der erwähnten Dienstvorschrift für die Schulvorstände aus. „Der Schulvorstand“, so sagt Gruner, „sei eine Stütze des Lehrers, nehme ihn gegen ungerechte Anfälle in Schutz, richte ihn auf, wenn er sich verkannt, wenn er seine guten Absichten und Anstrengungen vereitelt sieht, gebe durch seine Gegenwart den Handlungen des Lehrers, wo es nötig ist, Feierlichkeit, und suche ihm bei der Gemeinde Achtung zu verschaffen, vorzüglich dadurch, daß er selbst ihm Achtung beweiset.“ Ueberhaupt zeigen diese von Gruner erlassenen Instruktionen so viel Einsicht in die Natur des Schulwesens, Achtung vor dem Schulamte, Teilnahme für die Lehrer, verständige Ratschläge für die Schulpflege, daß sie ihrem ganzen Geiste nach unbedingt auch heute noch als Muster gelten können dafür, wie das Schulwesen zu behandeln ist; er hat, wie Schulrat Altgelt treffend bemerkt, in seinen Verordnungen „eine Arbeit hinterlassen, die im Gebiet der Schulgesetzgebung ihres gleichen sucht“.*)

Für den Sinn und Geist der Grunerschen Verwaltung zeugt noch besonders, daß er zu Schulpflegern nicht ohne weiteres die Superintendenten nahm, sondern aus der Reihe der Pfarrer solche auswählen ließ, die für das Schulwesen lebhaftes Interesse und Verständnis bewiesen hatten. Seinen Scharf- und Weitblick bekundete er dann ferner noch dadurch, daß er die Anstellung von rein fachmännischen Schulpflegern als das weitere Ziel ins Auge faßte, und wo dazu Kräfte vorhanden waren, deren Anstellung schon jetzt bewirkte. So wurde denn für einen Teil des Kreises Elberfeld nicht ein Pfarrer, sondern der dortige hervorragende Schulmann Joh. Friedr. Wilberg ernannt. Dieser war aus der Schule des bekannten Freiherrn von Rochow in Reckahn hervorgegangen und hatte sich in Elberfeld, wo er zuerst (seit dem Jahre 1802) als Leiter der Armenschule thätig gewesen war, großes Ansehen erworben, so daß ihn die dortigen Kaufleute

*) Altgelt, Sammlung der gesetzlichen Bestimmungen und Vorschriften des Elementar-Schulwesens im Bezirk der Königl. Regierung zu Düsseldorf. 2. Aufl. S. 9.

veranlaßt hatten, eine höhere Privat-Erziehungsanstalt zu gründen, aus welcher später die Realschule hervorgegangen ist. Er hatte sich ferner der Schulbehörde, die damals für alles, was auf dem Schulgebiet geschah, ein offenes Auge besaß, auch durch seine litterarischen Arbeiten empfohlen. Außerdem war er aber auch dadurch bekannt geworden, daß er in Elberfeld einen Fortbildungskursus für die angehenden Lehrer eingerichtet hatte, dem er in uneigennützigster Weise vorstand. Die auf diesem Gebiete entfaltete Thätigkeit war um so verdienstvoller, als es damals in Jülich und Berg an einem Lehrerseminar mangelte. Bekanntlich nahm später auch Dr. Diesterweg an den von Wilberg geleiteten Versammlungen teil, die ihm „geistige Erquickstunden" waren und ihm solche Liebe zu der Volksschularbeit einflößten, daß er sich entschloß, seine seitherige Laufbahn als Gymnasiallehrer zu verlassen und sich ganz dem Dienste der Volksschule zu widmen; er bot daher der Regierung seine Kräfte an, und wurde dann auch bald als Direktor an das neugegründete Seminar zu Mörs berufen.

Aehnlich wie Wilberg in Elberfeld war im Kreise Lennep früher schon der Lehrer Daniel Schürmann zu Remscheid thätig gewesen. Wahrscheinlich würde Gruner auch diesen zum Schulpfleger ernannt haben, wenn derselbe damals noch die zu diesem Amte erforderliche leibliche Rüstigkeit gehabt hätte; er war aber schon 45 Jahre als Lehrer thätig gewesen und wurde dann auch nicht lange darnach emeritiert. Daß indes der Fall Wilberg nicht vereinzelt dasteht, davon zeugt, daß damals auch im Aachener Kreise von der Regierung ein Volksschullehrer (Hundt) zum Schulpfleger ernannt wurde.

Wir werden später noch eine andere bedeutungsvolle Seite der Grunerschen Erlasse kennen lernen, wenn nämlich von dem Lehrplan die Rede ist.

Das Grunersche Regiment dauerte, wie schon angegeben, nicht ganz zwei Jahre. Nachdem der Wiener Kongreß über die niederrheinischen Länder für Preußen entschieden hatte, begann hier im Jahre 1815 die preußische Schulverwaltung. Von den verdienstlichen Maßnahmen dieser Regierung sei zunächst erwähnt die über alles wichtige Gründung des Lehrerseminars zu Mörs im Jahre 1820, wodurch sie gleich von vornherein mit Nachdruck bezeugte, daß die Hauptsache in der Pflege des Schulwesens die Ausbildung tüchtiger Lehrkräfte sei. Eine ebenfalls wichtige Maßnahme für das Gedeihen der Schule war die Einführung der Schulpflicht im Jahre 1825. Was dann ferner die lokale Schulverwaltung betrifft, so hielt die Regierung fest an der Ordnung, die Gruner geschaffen hatte; sie ließ es sich damals nicht beifallen, an der vorhandenen Schulgemeinde-Organisation irgend etwas nach altpreußischem Muster umzuändern, sondern übertrug vielmehr die Grunersche Ordnung auch auf das linksrheinische Gebiet. Hinsichtlich der Schulunterhaltung blieb sie ebenfalls auf der Bahn, die ihre Vorgängerinnen betreten hatten; sie

ſuchte daher gerade ſo wie die franzöſiſche Regierung und wie Gruner die Kommunen und die Schulgemeinden zu einer gegenſeitigen Vereinbarung zu beſtimmen, wonach fortan die Unterhaltungskoſten der Schulen (abgeſehen vom Schulgelde) ganz von den Kommunen aufgebracht würden. Darin lag alſo wiederum die beſtimmte Anerkennung, daß die Schule zunächſt der Familie gehöre, und daß letzterer niemand dieſes Eigentumsrecht ſtreitig machen könne. In neuerer Zeit ſind nun die Schulgemeinden auch von dem letzten Reſt der Schulunterhaltungskoſten entlaſtet worden, indem das Schulgeld abgeſchafft wurde, für deſſen Ausfall nun ebenfalls die Kommunen aufkommen.

So iſt denn hier am Niederrhein allmählich eine große Frage, über die man anderwärts noch ſtreitet, zur allſeitigen Befriedigung und nach wirklichem Recht geordnet worden. Von dem ſonderbaren Schluß, daß der nominelle Träger der Schullaſten allemal auch der Inhaber ſämtlicher Schulrechte ſein müſſe, haben ſich unſere Väter nicht berücken laſſen. Es ſtand für ſie unerſchütterlich feſt, daß die Schule zunächſt der Familie gehöre; in der Kommune als Träger der Schullaſten ſahen ſie weiter nichts als den Schulgemeindeverband, der ſich im Intereſſe der ſchlechter geſtellten Schulen eine gemeinſame Kaſſe geſtiftet hatte.*)

Verſuchen wir jetzt, nachdem wir den Entwicklungsgang der heimiſchen Schulgemeinde-Inſtitution überſchaut haben, uns die Segnungen vor Augen zu führen, welche die Schule dieſer durch und durch volkstümlichen Einrichtung verdankt.

---

*) Der evangeliſchen Kirche am Niederrhein iſt es beim Uebergang in die neuen Staatsverhältniſſe anfangs nicht ſo glücklich ergangen als der Volksſchule. Der Prinz Alexander von Solms-Lich, welcher 1814 für einige Monate an die Stelle des bergiſchen Gouverneurs Juſtus Gruner getreten war, ſuſpendierte plötzlich die freie Kirchenverfaſſung, mit Ausnahme der Gemeindeordnung, weil — „das proteſtantiſche Kirchenweſen im Bergiſchen bisher keine gehörige organiſche Verbindung mit der Staatsregierung gehabt, beſonders demſelben eine eigene Ober-Centralbehörde gefehlt habe“. Als bald darauf die preußiſche Regierung, von der proteſtantiſchen Bevölkerung mit Freuden begrüßt, die Verwaltung übernahm, hielt ſie jene gewaltthätige Solmsſche Maßregel nicht nur aufrecht, ſondern übertrug dieſelbe auch auf die übrigen niederrheiniſchen Landſchaften. An Stelle der Synoden und ihrer Vorſtände ſollte hinfort ein königliches Konſiſtorium allein die Kirche leiten. Den damaligen preußiſchen Staatsmännern ſchien beſonders die Mitwirkung der Laien bei der Kirchenregierung ſehr anſtößig zu ſein. Beratende Geiſtlichkeits-Kreisſynoden wollte man allenfalls geſtatten, aber keine Teilnahme der Presbyter. Alles Bitten der Gemeinden und alles Berufen auf altbeſeſſene Rechte war vergeblich. Erſt nach langem, nach zwanzigjährigem ſchweren Ringen gelang es ihren Vertretern im Jahre 1835, ſich mit der Staatsregierung über eine neue Kirchenverfaſſung zu verſtändigen, worin die altgewohnten Freiheiten im weſentlichen gewahrt blieben. Es iſt dies die Kirchenordnung, welche jetzt noch beſteht. — Das lange Harren und Kämpfen brachte übrigens der heimiſchen Kirche obendrein einen reichen Gewinn. Einmal erfuhr die alte Kirchenverfaſſung mehrfache zeitgemäße Verbeſſerungen, die ohne die Notlage vielleicht nicht ſo bald zu ſtande gekommen wären. Dahin gehört namentlich dies, daß eine größere Gemeinde-

Was uns da zunächst entgegentritt, ist das bis in die untersten Volksschichten hineinreichende lebhafte Interesse an der Schulbildung und ihren Anstalten. Zu welchen Opfern dasselbe fähig war, ersieht man daraus, daß anfänglich alles, was für die Schule geleistet wurde, nur aus dieser Quelle kam. Hatte es sich schon dadurch lebhaft bethätigt, daß es die Schulen ins Leben rief und die Mittel zu deren Unterhaltung bereitstellte, so steigerte es sich noch, je länger die Verwaltung der Schulen in den Händen der Familien lag, und je mehr mit der Zeit auch die Früchte der Schulbildung hervortraten. Wesentlich anders sah es in dieser Beziehung in denjenigen Gegenden unsers Vaterlandes aus, wo die Schulen auf Anordnung der staatlich-kirchlichen Autoritäten gegründet worden waren, und wo die Verwaltung derselben

---

Repräsentation angeordnet wurde, welche ihrerseits das Presbyterium wählen und mit dem Presbyterium die Pfarrwahl vollziehen sollte, während früher das Presbyterium sich selbst kooptiert hatte, und die Berufung der Pfarrer durch sämtliche beitragspflichtige Gemeindeglieder geschehen war. Zum andern hatte die gemeinsame Bedrängnis die beiden protestantischen Konfessionen einander noch näher gebracht als bisher und so weit geeinigt, daß sie beiderseits die neue Kirchenverfassung annahmen, wobei jedoch der besondere Bekenntnisstand der Gemeinden gewahrt blieb. Zum dritten waren bei den Beratungen und Petitionen zur Wiedergewinnung der früheren kirchlichen Freiheiten die drei niederrheinischen Landschaften mit der altverbundenen, aber jetzt westfälischen Grafschaft Mark stets treulich Hand in Hand gegangen, und dieses feste Zusammenstehen hatte unzweifelhaft wesentlich dazu beigetragen, daß schließlich das gewünschte Ziel erreicht wurde. Zum vierten endlich erlebte man die große Freude, woran anfänglich niemand hatte denken können, daß die Staatsregierung die neue Kirchenordnung für Berg, Jülich, Kleve und Mark nunmehr auch in den übrigen Teilen der Rheinprovinz, sowie in den übrigen Teilen Westfalens einführte, die bisher konsistorial-vormundlich regiert worden waren. — Welch ein Erfolg! Doch nicht genug. Wie die freiheitliche Kirchenverfassung aus dem Frankenwinkel am Niederrhein anno 1835 auf ganz Rheinland und Westfalen übertragen wurde, so hielt sie anno 1876 unter dem Ministerium Falk — natürlich mit etlichen Hemmschuh-Modifikationen versehen — auch ihren Siegeseinzug in die bisher vormundschaftlich regierten sechs altpreußischen Provinzen.

Angesichts dieser erfreulichen Vorgänge auf dem kirchlichen Gebiete kann jeder Schulfreund nicht umhin, daneben an die langjährige traurige Verlassenheit der demselben Frankenboden entsprossenen und nicht weniger freiheitlichen Schulgemeinde-Institution zu denken. Hätten die heimischen Pfarrer damals und später auch nur halb so warm und energisch für die Schulrechte der Familie und für die entsprechenden Rechte des Schulamtes eintreten wollen, wie sie für die kirchlichen Rechte der Gemeindeglieder und für die Rechte des Pfarramts eingetreten sind, — wozu sie ja vermöge ihrer vormundschaftlichen Stellung in der Schulverwaltung auch moralisch verpflichtet gewesen wären, und das um so mehr, da die Lehrer keinerlei Vertretungsrechte besaßen: wer weiß, ob dann die freie Schulgemeindeordnung des Frankenwinkels, mit zeitgemäßer Nachbesserung, anno 1835 nicht ebenfalls in ganz Rheinland und Westfalen eingeführt worden wäre, und vielleicht anno 1876 unter dem Minister Falk sogar in allen alt- und neupreußischen Provinzen, — während sie jetzt, verkannt und verleumdet und verlassen, im Kampf mit allen freiheitsfeindlichen und vormundschaftssüchtigen Mächten (Bureaukratie, Hierarchie, Konservatismus, Pseudo-Liberalismus u. s. w.) zu erliegen droht. Für die Rechte anderer eintreten, oder aber bloß für die eigenen Rechte und Vorrechte, das ist freilich zweierlei Ding, wie auch schon ein erfahrener Philanthrop aus der Apostelzeit nachdrücklich hervorhebt (Phil. 2, 20. 21).

ganz in deren Händen ruhte. Dort fehlte mit dem Anteil an der Leitung auch das volle Interesse an der Schule; man betrachtete diese nicht als ein Gut, sondern als eine Last. — Wenn nun am Niederrhein trotz der regen, inneren Teilnahme der Bevölkerung an dem Schulwesen doch anfänglich die Ausstattung der Schule nicht so günstig war, wie sie später wurde, als die Kommune helfend mit eintrat, so lag das lediglich an der beschränkten Leistungsfähigkeit mancher Schulgemeinden, nicht aber an dem mangelhaften Interesse der Familie. Sieht man auf das Verhältnis der Leistungen für Schulzwecke zu den den Schulgenossenschaften zur Verfügung stehenden Mitteln, so muß man ihre Opferwilligkeit voll und ganz anerkennen.

Wie lebhaft in weiten Kreisen das Interesse an der Schulbildung war, das zeigte sich besonders dann, wenn es sich um die Wahl eines neuen Lehrers handelte. Es war dies eine Angelegenheit, welche die ganze Schulgemeinde in Bewegung setzte. Mit der größten Sorgfalt ging man zu Werke. Man begnügte sich nicht mit der Zahl der Bewerber, sondern erkundigte sich auch selbst weit und breit nach tüchtigen Lehrern. Die best empfohlenen unter ihnen wurden dann in ihren Schulen aufgesucht. An diesen Besuchen beteiligte sich oft das gesamte Wahlkollegium, also außer dem Schulvorstande in bäuerlichen Gemeinden noch 6—8, in Städten häufig 40—50 Wahlmänner. Man befragte sich bei dieser Gelegenheit auch angelegentlich nach dem Ruf und Ansehen des Lehrers in seiner Gemeinde, um so nach allen Seiten hin ein sicheres Urteil über ihn zu gewinnen. Einzelne Bewerber wurden auch wohl zu Probelektionen aufgefordert; doch mutete man dies nicht den Lehrern zu, die in ihrem Wirkungskreise bereits den Ruf tüchtiger Schulmänner besaßen, gerade so wie es auch bei Pfarrvakanzen nicht für zulässig galt, von bereits angestellten Pfarrern Probepredigten halten zu lassen. Es gab sich darin die Achtung kund, die man diesen Aemtern entgegenbrachte.

Von der Achtung gegen das Schulamt zeugte dann noch ganz besonders der feierliche Empfang, der dem neugewählten Lehrer von seiten der Schulgemeinde bei seiner Einführung bereitet wurde. Diese gestaltete sich oft zu einem wahren Volksfeste, an dem sich jung und alt beteiligte. In festlichem Zuge von Wagen und Reitern wurde der Einzuführende aus seinem seitherigen Wohnorte, oder wenn dieser zu weit entfernt lag, von einer näher gelegenen Stelle aus abgeholt. An der Grenze der Schulgemeinde, wo eine Ehrenpforte errichtet war, hatten sich die Schulkinder aufgestellt, die ihren künftigen Lehrer hier mit feierlichem Gesange begrüßten. Unter Ehrenbezeugungen mannigfacher Art, bei Pfarrschulen auch häufig unter Glockengeläute, ging es dann zu dem festlich geschmückten Schulhause, wo die Hauptfeier stattfand. Von allen Seiten wurde der Lehrer bewillkommnet, der hier der versammelten Gemeinde in einer längeren Ansprache darlegte, in welchem Sinne er seines Amtes zu warten gedächte. Nachdem die Kinder bewirtet worden waren, fand in einem benachbarten Gasthause

noch ein gemeinsames Festmahl für die Erwachsenen statt, begleitet von Gesängen und mancherlei Ansprachen von seiten der mitanwesenden Nachbarlehrer oder des Pfarrers u. s. w., wie sie zu einem Schulfeste passen. Das gute Einvernehmen zwischen Schulgemeinde und Lehrer, das durch die Vertrauenswahl eingeleitet war und in der festlichen Einführung zum Ausdruck kam, bildete nun eine sichere Grundlage für ein gedeihliches Zusammenwirken von Schule und Haus.*)

Das Interesse an der Schulbildung und die daher stammende Werthaltung des Schulamtes bekundeten sich auch bei verschiedenen andern Gelegenheiten. So z. B. bei Lehrerjubiläen, wo nicht selten Schenkungen ansehnlicher Art vorkamen. Selbst bei neugewählten Lehrern geschah es manchmal, daß sie bei der Einführung mit wertvollen Ehrengeschenken begrüßt wurden. Schreiber dieses z. B. fand bei seiner Berufung an die Schule zu Wupperfeld in Barmen in der Amtswohnung ein Zimmer vollständig neu ausmöbliert, wobei sogar ein schönes Klavier nicht fehlte. — Aus derselben Quelle stammen auch die vielen Schulen zu teil gewordenen Vermächtnisse und Stiftungen, z. B. zur Aufbesserung der Lehrergehälter, zur Versorgung der Lehrerwitwen und -Waisen, zur Unterstützung der Kinder heimlicher Armen, zu Prämien bei Schulentlassungen u. s. w. Die älteren Schulen sind fast immer mit einer oder mehreren derartigen Stiftungen ausgestattet. — Nicht minder bereitwillig öffneten sich die Hände für specielle Schulzwecke mancherlei Art. So wurden in manchen Gemeinden durch freiwillige Gaben die Mittel aufgebracht, um für die Schule eine Orgel oder ein Harmonium anzuschaffen oder eine Bibliothek zu gründen. Oft auch geschah es, daß begüterte Familien sich vereinigten, um talentvolle, aber unbemittelte Schüler in ihrer Fortbildung zu unterstützen, und so sind manchen Knaben die Mittel zum Besuch eines Seminars oder gar zum akademischen Studium gewährt worden.

So sehen wir denn, wie dadurch, daß die Familien in das Schulinteresse hineingezogen waren, in weiten Kreisen ein Opfersinn geweckt wurde, der nach den verschiedensten Richtungen hin auf das Schulwesen befruchtend und anregend gewirkt hat.

In der Schulgemeinde-Institution lag die weitere segensreiche Folge, daß in der Bevölkerung das Bewußtsein von der großen Bedeutung der Familie für die öffentliche Erziehung, beides hinsichtlich der Pflichten wie hinsichtlich der Rechte, immer mehr ausgebildet und befestigt wurde. Schon in der Gründung der Schulgemeinde sprach sich dieses Bewußtsein deutlich aus; denn nicht auf Befehl von außen trat sie ins Leben, sondern ging hervor aus dem eigenen Entschlusse der Mitglieder, zur Erfüllung ihrer Erziehungs-

*) Nebenbei sei bemerkt, daß die frühere Verbindung der Küstergeschäfte mit dem Schulamte bei den sogenannten Pfarrschulen mit dem Anfange dieses Jahrhunderts allmählich überall aufgehoben wurde, am frühesten im Bergischen.

pflicht und kraft des Elternrechts. Damit hatten sie bewiesen, daß sie in Erziehungssachen mündig geworden und sich dieser Mündigkeit auch bewußt waren. Indem dann im Verfolg auch die Kirchschulen in Schulgemeindeschulen sich verwandelten, so machte dieser Entwicklungsprozeß klar, daß die Schulgenossenschaft weder eine Unterabteilung der kirchlichen, noch eine Unterabteilung der bürgerlichen Gemeinde sei, sondern etwas Neues, Besonderes, Selbständiges, nämlich eine Organisation der Erziehungspflichten der Eltern auf dem Boden des Familienrechts, oder anders ausgedrückt: eine Organisation der Familienrechte zur Erfüllung der Erziehungspflichten.

Kann nun beides, die Erziehungspflicht wie das Erziehungsrecht, den Eltern deutlicher vor die Augen gestellt und eindrücklicher eingeschärft werden, als es durch eine wohlorganisierte Schulgemeinde geschieht? Und kann dieses Bewußtsein durch irgend ein anderes Mittel wirksamer lebendig erhalten und befestigt werden als durch das thätige Mitsorgen und Mitarbeiten in der Schulverwaltung, wie es die Schulgemeinde-Organisation ermöglicht und fordert? Wenn nun auf diese Weise in allen Volksklassen immer mehr die Erkenntnis durchdringt und sich einlebt, daß Haus und Schule nach Pflicht und Recht zusammengehören — ist das nicht etwas ungemein Großes? wäre so etwas auf dem Wege der vormundschaftlichen Schulregierung auch nur von fern zu erreichen? Und endlich: muß dieser Segen, den die Schulgemeinde-Institution offenbar mit sich bringt, nicht für alle Teile, für die Familie, die Schule und den Lehrerstand, in mannigfachster Weise neue Segnungen zur Folge haben? Unzweifelhaft; bei unserem weiteren Bericht möge der Leser an diesen Fingerzeig zurückdenken.

Auf eine dieser erfreulichen Folgewirkungen sei hier schon aufmerksam gemacht. Wo das Bewußtsein lebendig ist, daß und warum Familie und Schule eng zusammengehören, da geht auch bald der Blick dafür auf, daß die Schuleinrichtung, wenn sie erziehlich wirken soll, so viel als möglich den Charakter der Familienhaftigkeit an sich tragen muß, und daß daher jede Abweichung von diesem Princip in demselben Maße als eine Verschlechterung sich kenntlich macht. Lassen wir einige Beispiele sprechen.

Jedermann weiß, daß die häusliche Erziehung nicht gedeihen kann, wenn die Gatten uneinig sind; darum ist ja auch zur Vorsicht dafür gesorgt, daß jede Familie ein Haupt habe. Der Charakterzug der Einheitlichkeit darf aber auch der Schule nicht fehlen. In unsern niederrheinischen evangelischen Schulgemeinden ist es deshalb von jeher selbstverständlich gewesen, daß jede mehrklassige Schule einen leitenden Hauptlehrer haben müsse. In den altpreußischen Provinzen dagegen, wo es keine echten Schulgemeinden gab, waren bis zum Ministerium Falk die allermeisten mehrklassigen Schulen ohne einen technischen Dirigenten. Wie es dabei zuging, kann man leicht denken. Nichtsdestoweniger meinten die dortigen Schulvormünder, das sei so in der

Ordnung. Wo war nun der richtigere pädagogiſche Blick, — bei jenen gelehrten Staatsmännern und Theologen, oder bei unſern niederrheiniſchen Hausvätern? — Der Charakterzug der Einheitlichkeit kommt aber auch noch an einem andern Punkte in Frage: bei der Konfeſſion. Was ſagt die Familienerfahrung, der Hausverſtand darüber? Eine religiös-gemiſchte Ehe braucht allerdings nicht notwendig eine unfriedliche zu ſein; allein wird es jemals einem einfallen zu behaupten, daß gerade die gemiſchte Ehe die Muſterehe ſei? Was für die Familie gilt, das gilt auch für die Schule: auch für ſie iſt die Gewiſſenseinigkeit unzweifelhaft ein hohes Gut, das man ohne die dringendſte Not nicht preisgeben darf. Gleichwohl giebt es kulturpolitiſche Schwärmer, welche gern den Leuten aufreden möchten, nicht die gewiſſenseinige Schule, ſondern gerade die konfeſſionell-gemiſchte (ſimultane) ſei die Muſterſchule. Offenbar konnte eine ſolche Anſicht nur da entſtehen, wo man meint, die Schule gehöre mehr zur Politik als zur Familie, und wo man darum nicht begriffen hat, daß bei allen Erziehungseinrichtungen die Einheitlichkeit das erſte iſt, was die Pädagogik fordern muß. Wo dagegen der Geiſt der echten Schulgemeinde lebt, wo man weiß, daß die Schule ebenſowenig von der Familie getrennt werden darf als die Kinder von den Eltern, da wird jene Simultanſchwärmerei bei Hausvätern wie bei Lehrern niemals Wurzel faſſen können, wenigſtens nicht, ſo lange dieſelben mit ihrem eigenen Kopfe denken. — Noch eines dritten Wahns ſei gedacht, der mit der Verkennung des Princips der Familienhaftigkeit zuſammenhängt. Wir meinen jene pädagogiſche Großwirtſchaft, welche 12, 16 oder gar 24 Klaſſen zu einem Schulſyſtem vereinigt, und dann den Leuten weis machen will, daß in ſolchen Schulkaſernen der neuſte pädagogiſche Fortſchritt zu Hauſe ſei. Ja, wenn die Erziehung gleich der Induſtrie mit Maſchinen getrieben werden könnte! Glauben denn jene pädagogiſchen Großfabrikanten, daß das Familienleben um ſo traulicher werde und ſein erziehlicher Einfluß um ſo wirkſamer, je mehr es in dem Hauſe zugehe wie in einer Fabrik oder einer Kaſerne? Unſere alten Schulgemeindeväter hielten bekanntlich an dem Grundſatze feſt, daß die Zahl der Schulklaſſen nicht über vier ſteigen dürfe, weil ſonſt der Charakterzug der Familienhaftigkeit zu ſehr verloren gehe, und weil zweiſtufige Klaſſen unterrichtlich weit vorteilhafter ſeien als einſtufige; (— nämlich wenn nicht eine bloße Kenntnismaſſe für die Schaufenſter bezweckt wird, ſondern gründliche Verarbeitung des Stoffes, wirkliche Bildung und ein ſelbſtthätiges Lernen, und wenn die fähigen und fleißigen Schüler nicht damit geſtraft werden ſollen, dennoch mit dem langſameren Mittelſchlage Schritt halten zu müſſen, und wenn die ſchwach Begabten nicht vollends mutlos gemacht werden ſollen —); auch meinten ſie, bei vier Klaſſen habe der Hauptlehrer ſchon übergenug zu thun, wenn ſein Amt zweckgemäß verwaltet und nicht die bloße Aktengerechtigkeit erfüllt werden ſolle. Wahrlich, der pädagogiſche und ſociale Verſtand, der in dieſem Grundſatze ſich ausſpricht, ſteht himmelhoch über jenem

pädagogiſchen Großwirtſchaftsſyſtem, für deſſen Schöpfungen niemand als die Socialdemokratie Dank ſagen kann.*)

Noch eines dritten ſocial-erziehlichen Einfluſſes der Schulgemeinde-Inſtitution müſſen wir gedenken. Daß in der niederrheiniſchen Bevölkerung in hohem Maße Gemeinſinn und Selbſtverwaltungsgeſchick vorhanden ſind und ſchon längſt vorhanden waren, bevor das politiſche Leben ein freieres wurde, dazu hat auch die Schulgemeinde-Einrichtung an ihrem Teil nicht wenig beitragen helfen. Der Hauptimpuls in dieſer Richtung ging, wie oben bereits bemerkt wurde, von der evangeliſchen Kirche aus, nämlich vermöge ihrer freiheitlichen Gemeinde- und Synodalverfaſſung. Daß hier gerade die Kirche es war, welche zu einer reicheren Entfaltung des Volkslebens den erſten und wirkſamſten Antrieb gab, verdient um ſo mehr beachtet zu werden, als anderwärts dieſelbe Reformationskirche, wo ſie gemäß ihrer unfreien Konſiſtorialverfaſſung lediglich von Staatsbeamten und von der Geiſtlichkeit regiert wurde, allüberall gleich der römiſchen Kirche in dem Rufe ſteht, die Kräfteentfaltung des Volkes niedergehalten zu haben. Die niederrheiniſchen Proteſtanten waren eben glücklicher. Neben der freien Kirchenverfaſſung half nun auch die Kommunalordnung, ſo viel ſie damals vermochte, den Sinn und das Geſchick für Selbſthilfe auszubilden, namentlich in den Städten. Als dritter Belebungsfaktor kam dann noch die Schulgenoſſenſchaft hinzu. Wer da meint, daß der Beitrag, den die kleine Schulgemeinde zur Anregung und Bethätigung des Gemeinſinnes geleiſtet habe, wohl nur ein recht unbedeutender geweſen ſein könne, der zeigt damit nur, daß er über ſociale Organiſationen noch wenig nachgedacht hat. Es verhält ſich gerade umgekehrt. Denn erſtlich: weil die Schulgenoſſenſchaft einen kleineren Bezirk umfaßt, ſo ſteht ſie mit ihren Angelegenheiten den einzelnen Mitgliedern näher, als die große Kirchengemeinde und die gewöhnlich noch größere Kommune. Zum andern werden durch die Schulgemeinden, weil ſie zahlreicher ſind, insgeſamt mehr Kräfte zum Mitſorgen und Mitarbeiten herangezogen, als es bei der einen Kirchengemeinde und bei der einen Kommune der Fall ſein kann; kurz, die Schulgemeindeorganiſation greift tiefer in das Volksleben ein und auch noch mehr in die unteren Stände als die beiden größeren Gemeinſchaften. Zum dritten iſt der Zweck der Schulgenoſſenſchaft, nämlich das zeitliche und ewige Wohl der Kinder, ein ſolcher, welcher ſich nicht bloß je und dann, ſondern tagtäglich den Eltern ans Herz drängt, dazu nicht etwa vornehmlich

*) Ueber weitere Charakterzüge der Familienhaftigkeit im heimiſchen Schulweſen vgl.: „Die freie Schulgemeinde ꝛc.“, Gütersloh 1863, S. 36 ff.; — ſpeciell über die Klaſſenzahlfrage: „Gutachten der allgem. berg. Lehrerkonferenz über die vier- und achtklaſſige Schule“, Gütersloh 1878, und dazu das Urteil eines hervorragenden ſchweizeriſchen Schulmannes, Dr. Largiadèr, Stadtſchulinſpektor in Baſel, in deſſen Aufſatz: „Wider den Strom“, in der ſchweiz. Schulzeitung 1891; — ferner: „Beleuchtung der Dietleinſchen Kritik des Gutachtens über die vier- und achtklaſſige Schule“, von Hauptlehrer G. Schumacher in Solingen-Hingenberg.

den bemittelteren, sondern auch den ärmsten, ja diesen vielleicht insonderheit das Herz warm macht, weil in ihrer Lage eine gute Erziehung das einzige ist, was sie ihren Kindern mitgeben können. Und endlich: ein leiblicher Organismus ist und bleibt nur in dem Maße gesund, als das Blut auch in den äußeren Gliedern kreisen und dieselben warm erhalten kann, während umgekehrt ein starker Blutandrang nach dem Kopfe, der diesen überwarm und die äußeren Glieder kalt macht, einen bösen Krankheitszustand anzeigt. Das gilt auch von einem Volksorganismus. Die Gesundheit der Gesamtgemeinschaft, sagen wir z. B. des Staates, hängt vornehmlich davon ab, ob in den kleineren, den lokalen Genossenschaften, wo die Mitglieder persönlich sich berühren, der Gemeinsinn geweckt, warm und thätig erhalten wird. Der Patriotismus oder wie man die Herzensteilnahme für ein größeres Ganzes sonst nennen will, muß aus der schlichten Mitarbeit an den gemeinsamen Aufgaben der engeren und engsten Kreise herausgewachsen sein; andernfalls sind die hochtönenden Worte von Vaterlandsliebe u. s. w. leichtlich mehr bloßes Gerede als Wahrheit, — wie geschrieben steht: „wenn ihr im Kleinen nicht treu seid, wer will euch das Große anvertrauen." — Steht es so um die Bedeutung der kleineren Verbände für die Gesundheit der Gesamtgesellschaft, ungerechnet, was dieselben für ihre eigenen Zwecke bedeuten; und soll nun der social-erziehliche Einfluß, den jeder dieser kleineren Verbände auf seine Mitglieder ausübt, voll gewürdigt werden: dann ist klar, daß nicht bloß die Kirchengemeinde und die Kommune mitzuzählen sind, sondern auch die Schulgemeinde, und aus den vorhin angeführten Gründen diese letztere erst recht, und wiederum gerade deshalb, weil sie die kleinste ist. Die evangelische Bevölkerung am Niederrhein hat das Glück gehabt, schon seit mehreren Jahrhunderten alle drei Gemeinschaften zu besitzen, und so auf jedem dieser Gebiete zum Gemeinsinn angeregt und zur Selbstverwaltung angeleitet zu werden. Wie sie reichlich Ursache hat, auf ihre freiheitliche Kirchenverfassung stolz zu sein, so nicht minder auf ihre echten Schulgemeinden. Wäre die Schulgemeindeordnung Justus Gruners so glücklich gewesen, im Verlauf dieses Jahrhunderts ebenfalls zeitgemäß verbessert zu werden, wie es mit der Kirchenordnung 1835 geschah, so würden freilich die Segenswirkungen noch augenfälliger sein.

Richten wir jetzt unsern Blick auf diejenigen Segnungen der Schulgemeinde, welche ihrem eigentlichen Zwecke, der Jugenderziehung, zu gute gekommen sind. Hier, an der Centralstelle ihrer Wirksamkeit, wird vor allem sich zeigen müssen, was diese Institution wert ist.

Bekanntlich hängen die Leistungen der Schularbeit in erster Linie von der inneren Ausrüstung der Lehrpersonen ab, von ihrer beruflichen Tüchtigkeit, ihrem Fortbildungsstreben, ihrer Berufstreue und den übrigen Charaktereigenschaften. Wie der Lehrer, so die Schule. Ob und wie weit eine Schulbehörde ihrer Aufgabe gewachsen ist oder

nicht, wird darum vor allen sich darin erweisen, was für einen Lehrerstand sie großzuziehen vermag. Nun besaß das evangelische Schulwesen am Niederrhein — wie die unten folgenden Thatsachen darthun werden — schon gegen Ende des vorigen Jahrhunderts einen Lehrerstand, der in Berufsthätigkeit und Gesinnung so geartet war, daß die staatlich-kirchlichen Schulvormünder der andern Gegenden alle Ursache gehabt haben würden, sich Glück zu wünschen, wenn sie es so weit gebracht hätten. Wohl sind es zunächst die hervorragenden Vordermänner, die in die Augen fallen; wo aber solche Vorgänger sich finden und dazu in so beträchtlicher Zahl, und wo dieselben unter ihren Standesgenossen ein so reges Fortbildungsstreben zu erwecken vermögen wie hier, da bürgt dies dafür, daß es auch an einem respektabeln Durchschnittsschlag nicht gefehlt hat. Wie hatte nun hier ein solcher Lehrerstand erwachsen können? Die alte (pfälzische) Landesregierung bekümmerte sich um die Schulen und ihre Lehrer so gut wie gar nicht; die evangelische Kirche als Korporation that ebenfalls nichts für die Vorbildung der Lehrer; und von einzelnen Geistlichen, die sich dafür bemüht haben mögen, weiß die ältere Schulgeschichte auch nur einen, den trefflichen Pfarrer Goes zu Ründeroth (im Oberbergischen) zu nennen, der die von ihm geleitete höhere Schule zugleich zu einer Art Präparandenanstalt zu machen suchte. Somit ist klar, daß vornehmlich die freiheitliche Schulgemeinde-Institution und die in ihr liegenden Triebkräfte des Vorwärtsstrebens es gewesen sind, welche den Lehrerstand emporgehoben haben, nämlich einfach dadurch, daß sie ihn in dieses Vorwärtsstreben mit hineinzogen. Ich will nur auf eins dieser Zugmittel hindeuten, was mit dem Recht der Lehrerwahl zusammenhing. Jede Schulgemeinde wollte gern einen tüchtigen Lehrer haben und sah sich daher mit Fleiß nach einem solchen um; reichte dann die vorhandene Dotation der Schulstelle nicht aus, um den gefundenen zu gewinnen, so wurde das nicht selten die Veranlassung zur Erhöhung des Einkommens. Natürlich mußte das die Lehrer anspornen, sich ihre theoretische und praktische Fortbildung angelegen sein zu lassen, weil dies der sicherste Weg war, um zu einer besseren Stellung zu gelangen. Merkenswert ist noch, daß gerade das Niederbergische, wo wegen der überwiegend protestantischen Bevölkerung die Schulgemeinde-Einrichtung am freiesten ihre Triebkräfte entfalten konnte, damals wie später durch die bessere Dotation der Schulstellen weit und breit sich auszeichnete, und daß hier auch zuerst und in größerer Zahl die hervorragenden Vordermänner im Lehrerstande auftraten. Da haben wir ein neues Zeugnis dafür, daß eben die Schulgemeinde-Institution es war, welche den Lehrerstand in Zug brachte. Doch lassen wir jetzt die Thatsachen reden.

Die berufliche Tüchtigkeit des niederrheinischen Lehrerstandes zeigte sich schon zu einer Zeit, als es an besonderen Bildungsanstalten für ihn noch ganz fehlte. Um dafür ein vollgültiges Zeugnis beizubringen, sei zunächst daran erinnert, daß hier schon im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts freie pädagogische Konferenzen sich

bildeten. Sie entstanden ohne jede Anregung von schulregimentlicher resp. kirchlicher Seite und ohne jede andere Hilfe; es war das eigene lebendige Interesse an der beruflichen und wissenschaftlichen Fortbildung, welches die Teilnehmer zusammenführte. Die erste derselben wurde im Jahre 1785 zu Remscheid von dem bekannten Rechenmeister Daniel Schürmann gegründet. Sie war für den Kreis Lennep bestimmt und trat monatlich an einem freien Nachmittage zusammen. Um den Verhandlungen eine sichere Grundlage zu geben, wurde mit der Konferenz zugleich ein Lesezirkel verbunden. Man beschaffte sich die neueste pädagogische Litteratur und auch andere bildende Schriften, die dann unter den Mitgliedern cirkulierten. Bei den Zusammenkünften fand der Inhalt des Gelesenen, namentlich soweit er auf die Schule Bezug hatte, eine eingehende Besprechung; daneben wurde Anregung und Anleitung gegeben zur selbständigen Bearbeitung pädagogischer Fragen. Aehnliche Konferenzen entstanden bald in den benachbarten Kreisen: in Solingen (durch den Hauptlehrer Gustorf), Elberfeld und Barmen. Sie alle haben für ihre Zeit eine große Bedeutung gehabt, da sie den damaligen Mangel an Lehrerseminaren weniger fühlbar machten. Um diese Bestrebungen zu stärken und untereinander Fühlung zu gewinnen, verbanden sich die einzelnen Vereine bald auch zu einer allgemeinen bergischen Jahreskonferenz, die heutigentags noch besteht und zeitweilig auch die Lehrervereine der Mark mit umschlossen hat. Dieses ganze Vorgehen der Lehrer liefert den Beweis, daß in ihrer Mitte Männer hervorragender Art waren, die das Vertrauen erweckten, daß man von ihnen als von Meistern der Schule etwas lernen konnte; zugleich zeugt es für das allgemein verbreitete Streben nach Vervollkommnung im Berufe. Wie sehr diese Lehrer ihre Standesgenossen überragten, mag daraus ersehen werden, daß es in vielen andern Gegenden Deutschlands erst mit dem Jahre 1848, ja stellenweise erst nach 1872 zu solchen freien Fortbildungsvereinigungen kam.

Für die geförderte berufliche Ausrüstung der in den niederrheinischen Schulgemeinden wirkenden Lehrer zeugt ferner der Umstand, daß die in den Schulen gebrauchten Lehr- und Uebungsbücher (mit Ausnahme der religionsunterrichtlichen) aus ihrer Mitte hervorgingen. In erster Linie ist hier zu nennen das im Jahre 1793 erschienene „Praktische Lehrbuch der gemeinen Rechenkunst und Geometrie“ von dem oben erwähnten Hauptlehrer Daniel Schürmann in Remscheid, das ganz auf der Höhe seiner Zeit stand und für den Rechenverkehr des bürgerlichen Lebens aufs beste vorbereitete. Es hat eine große Zahl von Auflagen erlebt, wobei der Verfasser auf fortgehende Verbesserung Bedacht nahm. Inhaltlich ging dasselbe ebenso weit wie das spätere Diesterweg-Heuserſche Rechenbuch. Für die befähigteren Schüler gab Schürmann sodann noch ein besonderes Hilfsbuch heraus, das die Anfänge der Algebra enthielt. Es unterliegt keinem Zweifel, daß diese Bücher an ihrem Teile auch zu dem hohen industriellen Aufschwung des bergischen Landes beigetragen haben, da durch sie die Rechenkunst

zu einem Gemeingut des Volkes wurde. Das Rechnen galt für ein Hauptlehrfach der Schule, und ein Lehrer, der darin nicht zu Hause war, durfte sich auf keine Beförderung Hoffnung machen. Zur Charakteristik der hiesigen Bevölkerung mag noch erwähnt sein, daß es damals wie späterhin manche einfache Handwerker und Landwirte gab, die bis in das Alter hinein sich fleißig in der Geometrie und Algebra fortbildeten, und darunter solche, die es mit einem studierten Mathematiker aufnehmen konnten. Andere beschäftigten sich nicht minder eifrig mit Naturkunde, oder mit Geschichte und den gangbaren philosophischen und religiösen Schriften, oder mit der damals erblühenden neueren klassischen Litteratur. Schreiber dieses kann um so besser darüber Zeugnis geben, da ihm in seinem Großvater und dessen näheren Freunden (in Wermelskirchen und Remscheid) Leute dieser Art leibhaftig vor Augen gestanden haben, und er seine ersten naturkundlichen und philosophischen Studien in Büchern gemacht hat, die aus der großväterlichen Bibliothek stammten.

Ein zweites, ebenfalls aus diesen Lehrerkreisen hervorgegangenes, bahnbrechendes Schulbuch war das von den Lehrern Tops und Berger in Mülheim a/Rhein verfaßte rheinische „Lesebuch“ (für Mittel- und Oberstufe), das in unsern Schulen vom Ende des vorigen Jahrhunderts bis zu den vierziger Jahren dieses Jahrhunderts in Gebrauch gewesen ist.*) Es gliederte sich, wie dies auch noch bei den neuern Lesebüchern als richtig gilt, in einen belletristischen Teil, der eine Reihe passender Erzählungen, Gedichte, Sinnsprüche, Sprichwörter und Rätsel enthielt, und in einen realistischen Teil, der Mitteilungen aus der Geschichte, Geographie und Naturkunde brachte; hinzugefügt war dann noch ein Abschnitt, welcher die Hauptstücke der Sprachlehre vorführte. Bekanntlich bezeichnet das Auftreten der sog. „Lesebücher“ einen wichtigen Knotenpunkt in der inneren Entwicklung des Volksschulwesens, da vordem nur Bücher religiösen Inhaltes zur Leseübung dienten.

Von der Strebsamkeit und der Befähigung dieses Lehrerstandes zeugt ferner, daß aus seiner Mitte auch eine der ersten deutschen Schulzeitschriften hervorging. Es war dies die im Jahre 1820 begründete „Monatsschrift für Erziehung und Volksunterricht“, die bei dem Buchhändler Rossels in Aachen, einem warmen Verehrer und Freunde Pestalozzis, erschien. Besonders verdient machte sich um das Zustandekommen dieses Blattes wiederum der damalige Nestor der

*) Tops war Gemeindelehrer; W. Berger, früher Lehrer zu Beyer bei Wald, stand damals einer höhern Privatlehranstalt für Söhne bergischer Kaufleute vor. Er verfaßte auch eine größere deutsche Grammatik für Lehrer. Ferner ist er der Herausgeber der interessanten Biographie seines vielgereisten Freundes, des Siegenerländers J. C. Stahlschmidt, betitelt: „Pilgerreise zu Wasser und zu Lande“, welche bei den Kirchenhistorikern für die Kenntnis der religiösen Bewegungen des vorigen Jahrhunderts, namentlich der Tersteegenschen Kreise, als eine geschätzte Quellenschrift gilt. Bergers Name findet sich auch in den besseren neuern Kirchengesangbüchern; er ist der Dichter des schönen, innigen Abendliedes: „Mein Auge wacht Jetzt in der stillen Nacht“ u. s. w.

bergischen Lehrerschaft, Daniel Schürmann, der zeitweilig auch Mitredakteur war. Die „Monatsschrift“ bemühte sich mit vielem Erfolge, am Rhein die Ideen Pestalozzis zu verbreiten. Wie groß hier das Interesse an pädagogischen Reformbestrebungen war, zeigt sich auch darin, daß dieser Zeitschrift schon bald (im Jahre 1826) eine zweite folgte, nämlich die von Diesterweg herausgegebenen „Rhein. Blätter für Erziehung und Unterricht“, welche im Verfolg das gelesenste pädagogische Journal Deutschlands wurden.

Der rührige Eifer des bergischen Lehrerstandes für die Hebung des Schulwesens bekundet sich ferner in vielsagender Weise darin, daß die tüchtigeren Glieder desselben eine Angelegenheit in die Hand nahmen, welche eigentlich längst von der Landesregierung oder von der Kirchenbehörde hätte geregelt werden sollen. Es betraf die Vorbildung und Prüfung der Lehrer. Die Schulamtskandidaten wurden damals entweder vom Ortspfarrer, oder vom Vorsitzenden der Kreissynode examiniert. Nun gab es aber keinerlei öffentliche Vorschriften über das, was in diesen Prüfungen geleistet werden sollte, noch Ratschläge für den Vorbildungsweg. So war denn dem persönlichen Belieben der Examinatoren ein weiter Spielraum gelassen, und die Examinanden blieben im ungewissen darüber, worauf sie bei ihrer Vorbereitung Wert zu legen hatten. Qual vor der Prüfung, Qual in der Prüfung und nicht selten, vielleicht unschuldigerweise, noch Aerger genug nach derselben, — das war das Los dieser Armen, die sich dem Volksschuldienst widmen wollten. Keiner der bevorrechteten Stände hatte Zeit, an sie zu denken. Da unternahm es der unermüdliche Daniel Schürmann, auch auf diesem Gebiete Wandel zu schaffen. Durch seinen Einfluß auf die ihm nahe stehenden Geistlichen wußte er es dahin zu bringen, daß von der bergischen lutherischen Synode der Erlaß eines Regulativs beschlossen wurde, worin einerseits das Maß der nachzuweisenden Kenntnisse genau bestimmt und andrerseits eine Anleitung zur Vorbereitung auf die Prüfung gegeben werden sollte. Schürmann selbst wurde beauftragt, nach vorhergehender Beratung mit seinen Kollegen ein solches Regulativ zu entwerfen. Sein Streben ging dabei auch dahin, die bisherigen Anforderungen an die Vorbildung angemessen zu steigern. Doch drang er mit einzelnen seiner Forderungen nicht durch; die Synode hielt leider eine Ermäßigung für nützlicher, im übrigen aber nahm sie seinen Entwurf an. Dieser wurde nun den Examinatoren und Schulamtskandidaten zur Nachachtung empfohlen; die Veröffentlichung geschah im Jahre 1811. Man hatte vor, das Regulativ auch der Regierung zu unterbreiten, um im Sinne desselben im ganzen Lande eine einheitliche Regelung herbeizuführen. Die ausbrechenden Kriegsunruhen hinderten indes die Ausführung dieses Planes. Als später die preußische Regierung dazu überging, Lehrerseminare zu errichten, und damit für die Vorbildung der Lehrer in zweckentsprechender Weise gesorgt war, wurde jenes Regulativ überflüssig; die königliche Regierung erließ bald die Ver-

Digitized by Google

fügung, daß nur diejenigen Schulamtsbewerber auf Anstellung rechnen dürften, welche die Seminar-Abgangsprüfung bestanden hätten. — Ein solches aus der Mitte des Lehrerstandes selbst hervorgegangenes Regulativ für die Vorbildung und Prüfung der Schulamtskandidaten, wo wäre das in andern Gegenden möglich gewesen? Unwillkürlich denkt man dabei auch an die ein halbes Jahrhundert später (1854) erschienenen drei v. Raumerschen Regulative über den Schulunterricht, die Präparandenbildung und die Seminarien, welche an dreißig Jahre lang das gesamte preußische Volksschulwesen in ihre enge Uniform gezwängt haben; wenn dieselben anstatt von dem Geheimrat Stiehl von einem Daniel Schürmann für die hiesigen Schulen entworfen worden wären, so würden sie wohl beträchtlich anders ausgefallen sein.

Ein besonderes Ehrenzeugnis über den Bildungsstand und die Lehrbefähigung der damaligen niederrheinischen Lehrer sprach sich auch in den oben erwähnten Grunerschen Gouvernements-Verordnungen (1814) aus, nämlich durch das, was Gruner ihnen glaubte zumuten zu dürfen. Gegenstände des Volksschulunterrichts sollen sein: Religion, vaterländische Geschichte mit Geographie, gemeinnützige Kenntnisse aus der Naturkunde; Rechnen nebst praktischer Geometrie, deutsche Sprache mit ihren Fertigkeiten; Zeichnen, Singen und Turnen. Das sind Lehrbestimmungen, welche die 40 Jahre später erlassenen von Raumerschen Regulative bei weitem übertreffen, da in diesen die sog. Realien (Geschichte nebst Geographie und Naturkunde), die Geometrie und das Zeichnen ausgeschlossen waren. Bei Gruner haben wir bereits den qualitativ vollständigen Lehrplan vor uns, der in den preußischen Schulen erst durch die Falkschen „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. Oktober 1872 eingeführt wurde. In einer sehr wichtigen Beziehung ist der Grunersche Lehrplan den letzteren sogar noch merklich überlegen. Im Falkschen Lehrplan läßt sich nichts anderes sehen, als ein Verzeichnis von so und so viel Lehrfächern, ein bloßer Haufen; der Grunersche dagegen begreift die Lehrgegenstände in ihrer Gesamtheit als ein organisches Geglieder, er bietet ein wirkliches Lehrplansystem, das auf tiefgehenden pädagogischen Erwägungen ruht. Der Unterschied ist groß. Auch für einen Laien macht sich derselbe an einem äußeren Zeichen merkbar. Bei Gruner stehen die Lehrstoffe in bestimmter Ordnung; voran die drei sachunterrichtlichen Fächer: Religion, Menschenleben, Naturkunde; dann folgen die formunterrichtlichen: Rechnen nebst Geometrie, Sprache ꝛc. Der Falksche Lehrplan dagegen zählt in bunter Reihenfolge auf: Religion, — Sprache, Rechnen, Geometrie, Zeichnen; dann erst kommen die beiden Realfächer (Menschenleben und Naturkunde) nachgeschleppt, um mit dem Singen den Schluß zu bilden. Jene systematische Aufstellung bei Gruner ist aber keineswegs ein bloßes logisches Gedankenspiel, das sonst keine Bedeutung hätte; für den Kenner spricht sie vielmehr eine Reihe gewichtiger didaktischer Grundsätze aus, die in den praktischen Unterrichtsbetrieb tief eingreifen. Ich will nur an

einen dieser Grundsätze erinnern. Die Voranstellung der drei sachunterrichtlichen Fächer — Religion, Menschenleben, Naturkunde — will sagen: nicht der Sprachunterricht oder irgend welche anderen formunterrichtlichen Lehrstoffe, sondern die drei sachunterrichtlichen Fächer müssen die Basis des gesamten Unterrichts bilden; einmal um ihrer selbst willen, und zum Andern, weil sonst auch der Sprachunterricht und die übrigen formunterrichtlichen Fächer nicht den vollen Bildungsertrag liefern können. Schon Comenius, dessen 300jähriges Jubiläum heuer in allen Kulturländern der Welt gefeiert werden wird, hatte diesen Grundsatz erkannt. Den Schulmännern der nächsten Jahrhunderte blieb derselbe dennoch verborgen, weil man meinte, Comenius habe die damals vernachlässigten sog. Realfächer (Menschenleben und Naturkunde) bloß deshalb so angelegentlich empfohlen, um einen qualitativ vollständigen Lehrplan zu gewinnen, was doch nur ein kleiner Bruchteil seines Gedankens war. Von der offiziellen Pädagogik ist jener Grundsatz des großen pädagogischen Reformators selbst heute noch nicht begriffen, wie die Falkschen „Allgemeinen Bestimmungen" zeigen, — und auf dem Gebiete der höheren Schulen erst recht nicht, denn andernfalls würde der endlose Streit zwischen den Gymnasien und Realschulen längst zum Austrag gebracht sein. Die tiefere Auffassung des Lehrplans, wozu Comenius den Grund gelegt, wurde dann in diesem Jahrhundert von dem Philosophen Herbart in seinen pädagogischen Schriften weiter ausgebildet und psychologisch-wissenschaftlich begründet.*) — Auf welchem Wege J. Gruner zu seiner vorgeschrittenen Einsicht in die Theorie des Lehrplans gelangt war, ob durch Comenius Schriften, oder durch Herbart, dessen bahnbrechende Wirksamkeit in Göttingen und Königsberg im Jahr 1804 begonnen hatte, läßt sich nicht sicher ermitteln. Doch liegt ein Fingerzeig vor. In seinem Erlaß findet sich eine Einzelbestimmung, welche deutlich auf Herbart hinweist, nämlich die, daß die Geographie im Anschluß an die Geschichte zu lehren sei. Auch diese Forderung, wie begründet sie ist, hat bisher in die offiziellen Lehrvorschriften noch keinen Eingang gefunden.

So haben die niederrheinischen Lehrer das Glück gehabt, durch ihren genialen Schulgesetzgeber schon zu Anfang des Jahrhunderts auf jene von Comenius und Herbart eingeleiteten großen Reformen im gesamten Unterrichtsbetriebe aufmerksam geworden zu sein, während anderwärts, sofern es auf die Schulbehörden ankäme, diese Reform-

*) Näheres über dieses Lehrplansystem und seine praktischen Konsequenzen findet sich in meinen Schriften:

1. „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans." Gütersloh, 1873.
2. „Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension." Gütersloh, 1879.
3. „Zwei dringliche Reformen im Realunterricht und Sprachunterricht." Gütersloh, 1883.
4. „Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts." Gütersloh, 1890.

Digitized by Google

ideen selbst heute noch zumeist unbekannt sein würden. Wir dürfen aber auch sagen — da der Beweis in der pädagogischen Litteratur notorisch vorliegt — daß es wohl wenige Gegenden giebt, wo jene Reformgedanken von den Lehrern so früh und so lerneifrig aufgenommen und dazu praktisch angefaßt worden sind, als am Niederrhein. Gruners Aussaat ist auf fruchtbaren Boden gefallen.

Zur Charakteristik Gruners und der damaligen Lehrer müssen wir auch noch eine andere Stelle seiner Schulverordnung erwähnen, die ebenfalls zeigt, wie hoch er von seinen Lehrern dachte. Er nahm ihre Kraft und Zeit auch für eine über den amtlichen Schuldienst hinausgehende volkspädagogische Wirksamkeit in Anspruch, indem er ihnen empfahl, Schulbibliotheken und Lesegesellschaften zu gründen. Diese Anregung ist ebenfalls nicht vergeblich gewesen. Zu Anfang der dreißiger Jahre habe ich als Kind in der heimatlichen Schulgemeinde einen solchen Leseverein vor Augen gehabt. Es ist hier nicht der Ort, auf diesen Punkt näher einzugehen. Es war auch nicht die Weise der hiesigen Lehrer, von ihrer freiwilligen Thätigkeit öffentlich viel Redens zu machen. Ein Beispiel dieser Art, freilich ein ausgezeichnetes, wurde durch Zufall auch in weiteren Kreisen bekannt, und so darf es wohl auch hier kurz erwähnt werden. Es war der Leseverein des vor einigen Jahren heimgegangenen trefflichen Lehrers Klingenburg zu Ikten bei Kettwig, dessen einklassige Landschule ebenfalls in der ganzen Gegend mit Recht in dem Rufe einer Musterschule stand. Ein weithergereister Fremder, der bekannte Rhetor Emil Palleske, hatte diesen Leseverein zufällig entdeckt. In seiner lehrreichen Schrift: „die Kunst des Vortrags“ (Stuttgart, 1880) hat er demselben ein ganzes Kapitel gewidmet. Seinen Bericht über den Besuch eines Leseabends zu Ikten schließt Palleske mit den Worten: „Als ich in Gesellschaft von einigen Mitgliedern unter dem funkelnden Sternenhimmel nach Kettwig zurückkehrte, war ich sehr schweigsam. Der Abend hatte mir viel zu denken gegeben.“ Klingenburg wirkte in seiner ländlichen Schulgemeinde, die ihm in Dankbarkeit und Verehrung zugethan war, an 40 Jahre. Die Königl. Regierung zu Düsseldorf hat, meines Wissens, von seinem Leseverein niemals Notiz genommen. In seinen rüstigen Mannesjahren würde er auch, gleich Wilberg oder Daniel Schürmann, einen Kreis-Schulinspektor stattlichster Art abgegeben haben; aber das staatlich-kirchliche Schulvormundschaftssystem kann bekanntlich solche Schulinspektoren nicht gebrauchen.

Die vorstehenden Zeugnisse über den Bildungsstand der niederrheinischen Lehrerschaft gegen Ausgang des vorigen Jahrhunderts haben gezeigt, daß die hiesigen Schulgemeinden schon damals, als es noch keine Seminarien gab, sich ihrer Lehrer nicht zu schämen brauchten. Daß dies von da an, wo die Seminarschulung hinzutrat, in nicht minderem Grade gilt, wird keines näheren Beweises bedürfen.

Aber auch auf die Gesinnung und ganze Lebenshaltung der Lehrer hat die Schulgemeinde-Institution einen förderlichen Einfluß ausgeübt. Natürlich meine ich nicht diese Institution für sich allein, sondern in Verbindung mit ihren Voraussetzungen, nämlich der freiheitlich verfaßten Kirche und der wirtschaftlichen Selbständigkeit der Bevölkerung. Diese Segenswirkung innerster Art verdient in besonderem Maße beachtet zu werden. Wie die unten folgenden Thatsachen zeigen werden, kann man in dieser Beziehung kurz sagen: diejenigen Charakterzüge, welche im Kern der hiesigen Bevölkerung durch die freiheitlichen Institutionen ausgebildet worden sind, die wird man auch beim Kern des Lehrerstandes wiederfinden. — Den Charakterzug des eifrigen Vorwärtsstrebens haben wir, nach seiner Außenseite, vorhin bereits kennen gelernt. Es war besonders das moralische Gefühl von der Bedeutsamkeit und Verantwortlichkeit ihres Berufes, was die Lehrer antrieb, sich für denselben immer mehr zu vervollkommnen. Ein zweiter deutlich hervortretender Charakterzug ist der ernste religiöse Sinn und das Wertschätzen der Segnungen, die der heimischen Reformationskirche verdankt werden. Zum vorläufigen Beleg sei nur an eine einzige, aber vielsagende Thatsache erinnert. Während seit 1848 anderwärts große Lehrerversammlungen wieder und wieder die Simultanschule angepriesen haben, ist aus der Mitte des niederrheinischen Lehrerstandes niemals eine derartige Resolution oder Petition hervorgegangen, ja meines Wissens auch nicht einmal eine einzige Stimme öffentlich dafür laut geworden. Als dritter Charakterzug macht sich dem Beobachter bald bemerklich eine gewisse innere Festigkeit und Selbständigkeit, verbunden mit ruhiger Besonnenheit, Umsicht und geziemender Bescheidenheit, dazu mit der entschiedensten Abneigung gegen Großthuerei, hohles Phrasentum und Lärmmachen. Diese Selbständigkeit hat also nichts gemein mit Ueberhebung, Anmaßung, Gespreiztheit u. dgl. Sie wird, wo sie echter Art ist, den Vorgesetzten gegenüber ebenso wenig Respektswidrigkeit sich verzeihen, als Kriecherei und Verstellung. Wer die genannten drei Grundeigenschaften überdenkt, der wird sich schon selbst sagen, daß da, wo dieselben in der Lehrerschaft vorhanden sind, auch ein Viertes nicht fehlen werde: eine ehrenhafte amtswürdige Haltung in der ganzen Lebensführung.

Ohne Zweifel können Standeseigenschaften solcher Art nur das Resultat einer langjährigen historischen Entwicklung sein. Vielleicht ist aber nicht jedem Leser völlig klar, wie die Schulgemeinde-Institution zu dieser Entwicklung mitgewirkt haben könne. Diese Frage wäre wohl eine besondere Abhandlung wert; hier muß ich mich jedoch auf einige Andeutungen beschränken. — Unsre Geschichtsbetrachtung hat wiederholt darauf geführt, daß jene Grund-Charakterzüge — Strebsamkeit, ernst-religiöser Sinn und innere Selbständigkeit — dem Kern der Bevölkerung selbst eignen, und daß dieselben vornehmlich eine Segensfrucht der freiheitlichen Institutionen auf dem kirchlichen, bürgerlichen und Schulgebiete sind. Ist dem nun so, wie hätten sie da

nicht mehr oder weniger auch auf den Lehrerstand übergehen sollen? Bei diesem kommen aber wegen seiner amtlichen Stellung noch besondere Einflüsse hinzu. In der Schulgemeinde galt der selbstgewählte Lehrer von seinem Eintritt an als der Mann des Vertrauens; darin lag dann für ihn ein steter Antrieb, sich dieses Vertrauens auch würdig zu zeigen, und diejenigen Qualitäten, die man bei ihm voraussetzte, immer völliger sich zu eigen zu machen. Ueberdies wußte er, daß aller Augen auf ihn gerichtet waren, und dieses Bewußtsein gab ihm einen neuen wirksamen Sporn zur Wachsamkeit über sich selbst und sein Thun. Und endlich war eine Beförderung oder Gehaltsaufbesserung nur möglich vermittelst des guten Rufes, den er als Mensch und Lehrer besaß; das Ruhekissen des Anciennetätsprincips kannte man damals noch nicht. Da sehen wir, was das Wahlrecht der Schulgemeinde für die innere Hebung des Lehrerstandes zu bedeuten hat. Ein weiterer erziehlicher Faktor war das naturwüchsig entstandene Hauptlehrer-Amt und zwar wiederum in zwiefacher Weise. Einmal für den Inhaber des Amtes selber: denn die größere Verantwortlichkeit und die darin liegende größere Anerkennung nötigten nicht nur zu gesteigerter Achtsamkeit auf sich selbst und zu gesteigerter Berufstüchtigkeit, Besonnenheit und Umsicht, sondern stärkten auch die Kraft der Selbständigkeit. Zum Andern waren nun die angehenden Lehrer nicht sich selbst überlassen, sondern hatten an den gereifteren Hauptlehrern Halt und Anleitung zum Sicheinleben in ihren verantwortungsvollen Beruf. Was aber ein solcher Halt für den jungen Nachwuchs wert ist, das möge man dort erfragen, wo das Hauptlehreramt gefehlt hat. — Diese Andeutungen werden, wie mir scheint, dem Leser einstweilen genug zu denken geben. Nur eine Bemerkung sei noch beigefügt. Was vorhin über die Bedeutung der Schulgemeinde-Institution für die innere Hebung des Lehrerstandes hier am Niederrhein gesagt ist, das wird meines Erachtens *überall* sich finden, wo eine social-freie Bevölkerung *echte Schulgemeinden* geschaffen und bewahrt hat. Ich denke namentlich an Ostfriesland und an die Marschgegenden der Nordsee bis hinauf zu den Dithmarsen in Holstein und Schleswig. Freilich kommt dabei in Frage, wie es dort um die vorauszusetzenden Hilfsfaktoren steht: also vor allem, ob die Kirche freiheitlich verfaßt war, ob die ursprüngliche Organisation der Schulgemeinde zeitgemäß fortgebildet wurde, ob das Hauptlehreramt bestand, und ob die staatlich-kirchliche Ober-Schulverwaltung förderlich oder hinderlich eingewirkt hat. So weit nun eine oder mehrere dieser Mithilfen gefehlt haben, insoweit werden natürlich die Segenswirkungen der Schulgemeinde-Institution herabgemindert sein. Für dieses Manko sind dann andere verantwortlich.

Hören wir jetzt, was die *Thatsachen* über die Gesinnung und Haltung der niederrheinischen Lehrerschaft zu sagen haben.

Besonders wird das Sturmjahr 1848 geeignet sein, darüber sichere Auskunft zu geben. Bekanntlich sind damals anderwärts

allerlei üble Nachreden über den Lehrerstand ergangen. Ob diese Anschuldigungen zutreffend oder aber, was wahrscheinlicher ist, stark übertrieben waren, brauchen wir hier nicht zu untersuchen; gewiß ist, daß solche Nachreden über den niederrheinischen Lehrerstand nicht ergangen sind und nicht ergehen konnten. Er hielt sich so besonnen und ehrenhaft, wie nur irgend ein anderer Stand. Politische Ausschreitungen kamen in seiner Mitte nur höchst vereinzelt vor; der Stand als solcher hatte seine Probe wohl bestanden. Das bezeugen auch die Wünsche und Reformvorschläge, welche damals in den Lehrerversammlungen ausgesprochen wurden; sie hielten sich fern von aller Ueberspanntheit und legten nur das dar, was der Schule auf der Grundlage der Schulgemeinde nötig war, und was auch alle einsichtigen Schulinteressenten für richtig erkannten.

Noch mehr. Während damals auf dem staatlichen, kirchlichen und socialen Gebiete alles aus dem Leim zu gehen drohte, gerade da ward hier, ohne jede Anregung von außen, der „Evangelische Lehrerverein" gegründet, der es sich zur Aufgabe stellte, in seiner Mitte evangelisch-christlichen Sinn zu pflegen, in diesem Sinne das Schulamt zu führen, und diese Grundsätze auch öffentlich zu vertreten. Er steht auch heute noch kräftig da, ist in kleinere Gruppen gegliedert und zählt an 400 Mitglieder, obwohl er sich niemals höherer Protektion zu erfreuen hatte, weder von staatlicher noch von kirchlicher Seite. Auf seine Thätigkeit im einzelnen können wir uns hier nicht einlassen; dem nachdenksamen Leser wird auch genug gesagt sein, wenn er hört, daß hier ein solcher Verein damals überhaupt möglich war und bis zur Gegenwart im Wachsen geblieben ist. Bemerkenswert dürfte auch das sein, daß er im südlichen Teile der Rheinprovinz, wo es keine echten Schulgemeinden giebt und vor 1835 auch kein freies Kirchenleben gab, bis heute so gut wie gar keine Teilnahme hat gewinnen können. Warum in den altpreußischen Provinzen, auf dem Boden der Geistlichkeitskirche, landschaftliche Lehrervereine solcher Art mit solcher Mitgliederzahl bis heute nicht möglich waren und mutmaßlich auch in den nächsten 50 Jahren nicht möglich sein werden, — das mögen die dortigen staatlichen und kirchlichen Schulvormünder selber sich beantworten.

Ein weiterer Zeuge ist das von Mitgliedern jenes Vereins gegründete „Evangelische Schulblatt", das jetzt seinen 36. Jahrgang antritt.*) Nach seinem Programm wollte es vornehmlich für folgende drei Aufgaben zu wirken suchen: für eine sittlich ernste Führung des Schulamtes, für eine wissenschaftlich vertiefte Erfassung der Pädagogik und für eine gerechte, gesunde und freiheitliche Schulverfassung. Hinsichtlich der Art und Weise der Ausführung sollte strenge der

*) „Evangel. Schulblatt und Deutsche Schulzeitung." Unter Mitwirkung bewährter Schulmänner herausgegeben von F. W. Dörpfeld, Rektor. (Erscheint jährlich in 12 Heften, je 40 Seiten stark. Preis 6 Mk. — Gütersloh bei K. Bertelsmann.)

Grundsatz leitend sein: der Lehrerstand müsse, wie im Berufs- und im Privatleben, so auch in der Presse vor allem eine ehrenhafte, amtswürdige Haltung bewahren. Obwohl auf engbegrenztem landschaftlichen Boden entstanden, zählt das Blatt seit langem auch Leser in allen übrigen Gegenden unseres Vaterlandes und selbst über dessen Grenzen hinaus. Wie es sein Programm ausgeführt hat, und ob die niederrheinischen Schulgemeinden samt ihren Lehrern mit dieser ihrer Vertretung in der Presse bestehen können, das mögen die vorliegenden 35 Jahrgänge ausweisen.

Auf Anregung des Evangelischen Lehrervereins und des Evangelischen Schulblattes wurden ferner gegen Ausgang der sechsziger Jahre zwei wohleingerichtete Privat-Präparandenanstalten gegründet, zu Holzwickede in der Mark und zu Orsoy a/R.; die letztere nahm sogar einen dreijährigen Kursus in Aussicht. Die von dem verdienten Seminardirektor Zahn zu Mörs schon in der Mitte der dreißiger Jahre eingerichtete private Präparanden- und Pro-Realschule reichte nicht mehr aus. Was die Schulverwaltung ihrerseits bisher für die Präparandenbildung gethan hat und that, war nach der Ansicht der hiesigen Schulfreunde und Lehrer in jedem Betracht ungenügend, um nicht zu sagen jämmerlich. So legten sie selber Hand ans Werk. Sonderbar, daß selbst auf diesem Gebiete die Schulgemeinden dem Staate erst mit gutem Beispiele vorangehen mußten.

Dem erwähnten Evangelischen Lehrerverein ist in neuerer Zeit ein zweiter Verein zur Seite getreten, der den hiesigen Schulen nicht minder zum Segen gereichen wird. Wie die ersten bergischen Lehrerkonferenzen, welche Daniel Schürmann und seine Freunde zu Ende des vorigen Jahrhunderts gründeten, nach dem Bekanntwerden von Pestalozzis Schriften sofort vornehmlich ihr Streben darauf richteten, die in demselben enthaltenen pädagogischen Reformgedanken sich zu eigen zu machen und in ihrer Lehrpraxis zu verwerten: so sind im Laufe der letzten Jahrzehnte in vielen Gegenden Deutschlands Lehrervereine entstanden, welche die von dem Philosophen Herbart in der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften erarbeiteten Fortschritte sich und ihren Schulen zu nutze machen wollen. Die Hauptanregung dazu ging von den beiden pädagogischen Seminaren an den Universitäten zu Jena und Leipzig aus, den einzigen, welche bisher an den deutschen Universitäten bestanden.*) Die Vorsteher dieser beiden pädagogischen Seminare, Professor Ziller-Leipzig und Professor Stoy-Jena stifteten mit andern Schulmännern Deutschlands und Oesterreichs (zu denen auch der Schreiber dieses gehörte) zu Anfang der sechsziger Jahre den „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“, der insbesondere dem

*) Was an den übrigen Universitäten, besonders an den preußischen, unter dem Namen „pädagogisches Seminar“ vegetiert, ist nichts anderes, als was eine Klinik sein würde, in der die Studenten keine Kranken zu sehen bekämen. (S. näheres darüber in Abschnitt VII dieser Schrift.)

Studium und der praktischen Verwertung der Herbartischen Psychologie, Ethik und Pädagogik gewidmet ist. Im Anschluß an denselben bildeten sich bald örtliche und landschaftliche Zweigverbindungen, unter dem Namen „Herbart-Vereine“. Eine namhafte Unterstützung erhielten diese Bestrebungen in Preußen durch die neue Lehrordnung des Ministers Falk, indem nunmehr auch die Psychologie in den Lehrplan der Volksschul-Seminare aufgenommen war, und die Mittelschul- und Rektorprüfungen ein weiteres Studium in dieser pädagogischen Hilfswissenschaft forderten. Auch am Niederrhein entstand ein solcher landschaftlicher Herbart-Verein. Hier war durch das Evangelische Schulblatt schon seit langem dafür vorgearbeitet worden; überdies hatte der Herausgeber mehrere Jahre hindurch in verschiedenen Städten (Barmen, Lennep, Düsseldorf) für die Lehrer der Umgegend Vorträge über pädagogische Psychologie gehalten. Da war also günstiger Boden; aber das Günstigste lag am Ende doch darin, daß einst Daniel Schürmann und seine Freunde dem hiesigen Lehrerstande den Sinn des Vorwärtsstrebens sicher eingepflanzt hatten. So konnte denn der niederrheinische Herbart-Verein kräftig Wurzel schlagen und schon in kurzer Zeit ansehnlich sich ausbreiten: er zählt bereits 376 Mitglieder, von denen 255 allein auf das Bergische kommen. Wie der Evangelische Lehrerverein, so geht auch er still seinen Weg; er ist kein Lärmverein, sondern ein Lernverein. Die gemeinsame Lernarbeit geschieht in kleinen Gruppen (Kränzchen) von etwa 6—12 Mitgliedern, welche wöchentlich an einem Nachmittage oder Abend zusammenkommen, um das zu Hause Gelesene genauer durchzusprechen; dazu werden von Zeit zu Zeit praktische Unterrichtsübungen gehalten. Jährlich finden zwei Generalversammlungen für Vorträge und Lehrpräparationen statt. Der Evangelische Lehrerverein und der Herbartverein bestehen zum Teil aus denselbigen Personen; doch sind in dem letzteren, wie das in der Natur der Sache liegt, vorwiegend die jüngeren Lehrer vertreten. Nun frage man in den verschiedenen Gegenden Deutschlands nach, wo auf gleichem landschaftlichen Raume ein so zahlreicher und dazu so rühriger Herbartverein sich findet, wie hier am Niederrhein. Selbst nicht einmal in den Landschaften um die Centralstellen Leipzig und Jena ist das der Fall. Warum denn nur auf dem Boden der alten freiheitlichen Schulgemeinden?

Der Sinn, welcher im Kern der hiesigen Lehrerschaft lebt, tritt außerdem deutlich zu Tage in der Art und Weise, wie ihre größeren Versammlungen sich darstellen, gleichviel ob es Vereinsversammlungen oder allgemein-landschaftliche sind. Daß in einer Gegend, wo schon vor einem Jahrhundert freie Konferenzen entstanden, bei solchen Zusammenkünften eine lebhafte Besprechung nicht fehlen werde, wird der Leser sich schon selbst sagen. Allein auf Eins verstehen sich die niederrheinischen Lehrer über die Maßen schlecht, — nämlich auf Geräusch- und Aufsehenmachen; ein derartiges Gebahren, wie überhaupt alles, was an hetzerische Volksversammlungen erinnert, ist ihnen

in tiefſter Seele zuwider. Wer einer hieſigen landſchaftlichen Lehrerverſammlung beigewohnt hat — ſei es einer Generalverſammlung des Evangeliſchen Lehrervereins, oder des Herbartvereins, oder der alten allgemeinen bergiſchen Lehrerkonferenz, oder der ähnlichen für Kleve und Niederruhr zu Oberhauſen — der wird das Geſagte beſtätigen müſſen. Dieſe Lehrer wiſſen von ihren Altvätern her und ſind des eingedenk, daß wiſſenſchaftliche Fragen — und dazu gehören doch auch die pädagogiſchen — ſchlechterdings nicht anders ausgemacht werden können als durch ſachliche, helle, überzeugende Gründe, nicht aber durch hochtrabende Phraſen, pathetiſche Stentorleiſtungen, Poſaunenrhetorik u. dgl., auch nicht durch Majoritätsabſtimmungen zuſammengeraffter Haufen, und am allerwenigſten durch nachträgliches beleidigendes Geſchimpfe auf die Gegner in öffentlichen Blättern. Ueberdies halten ſie dafür, daß derartige, aus einem verhaderten politiſchen Parteitreiben ſtammende plebejiſche Manieren, am wenigſten für ſolche ſich geziemen, welche Erzieher der Jugend ſein wollen. Geſchähe es ja, daß in einer hieſigen Lehrerverſammlung einmal ein ſolcher agitationsſüchtiger Wortheld mit ſeinen Tiraden ſich breit macht, ſo kann man von vornherein als gewiß annehmen, daß derſelbe nur wenige findet, denen er auf die Dauer imponieren kann, abgeſehen natürlich von jenen harmloſen Naturen, die ein großes Maul für das ſicherſte Kennzeichen eines großen Gehirns halten. Dieſe Abneigung der niederrheiniſchen Lehrer gegen jede Art von Lärm- und Hetz-Rhetorik hängt weſentlich auch mit ihrem Sinn für freie Bewegung zuſammen; denn man weiß nur zu gut, daß dieſe Rhetorik nicht auf Ueberzeugen, ſondern auf Parteimachen ausgeht, daß aber die Parteitreiberei, wo jede Partei am liebſten allein herrſchen möchte, der Tod aller wahren Freiheit iſt. Wohl giebt es hierzulande abweichende Anſichten auch auf dem pädagogiſchen Gebiete, und jede dieſer Anſichten ſucht ſich auch nach Kräften zu verantworten, nämlich mit Gründen; aber ſchwerlich dürften viele Gegenden ſich finden, wo bei gleicher geiſtiger Rührigkeit weniger „Zank“, d. i. parteitreiberiſches Streiten, unter den Lehrern vorkommt als hier. Wenn in praktiſch wichtigen pädagogiſchen Fragen zwei Meinungen gegenüberſtehen, die ſich theoretiſch noch nicht zu verſtändigen vermögen, dann fällt es keinem Teile ein, wünſchen und erwirken zu wollen, daß die Schulbehörde bloß ſeine Anſicht dulde und dagegen die andere unterdrücke; vielmehr ſteht man beiderſeits feſt zuſammen in dem Wunſche und Streben, die Schulbehörde möge beiden Anſichten Raum gewähren, ſich praktiſch erproben zu können, damit durch die Reſultate deutlicher an den Tag trete, welches die richtigere ſei. Stände man allerwärts ſo treulich zuſammen für die Freiheit, ſo brauchte man nicht ſo viel um die Wahrheit zu zanken, und doch würde dann für die Wahrheit gerade am beſten geſorgt ſein.

Zum Charakter der erwähnten vier größeren Lehrerverſammlungen dürfte auch dies gehören, worüber dort vornehmlich verhandelt zu

werden pflegt, — ich meine zunächst: ob dabei die Berufsaufgaben, oder aber die Standesintereſſen vorwiegen. Ueber die letzten 50 Jahre kann Schreiber dieſes aus eigener Erfahrung Auskunft geben. In den allermeiſten Verſammlungen iſt lediglich von den Berufsarbeiten und was damit zuſammenhängt, die Rede geweſen; die Standesintereſſen, alſo die Fragen von den Standesrechten und der Beſoldung, haben in dieſem halben Jahrhundert meines Wiſſens auch nicht ein einziges Mal einen beſonderen Gegenſtand der Verhandlung gebildet. Sie kamen nur dann mit zur Sprache, wenn die ganze Schulverfaſſungsfrage auf der Tagesordnung ſtand, und das iſt durchweg auch nur in großen Zwiſchenräumen von 8—10 Jahren geſchehen, nämlich dann, wenn ein neuer Schulgeſetzentwurf in Sicht war und nun eine Petition an den Landtag geſandt werden ſollte. In den Petitionen gingen immer voraus diejenigen Wünſche, welche ſich auf die Schulverwaltung beziehen, alſo zunächſt die Schulgemeinden und die übrigen intereſſierten Gemeinſchaften (Kommune, Kirche und Staat) angehen; ſodann folgten die Vorſchläge hinſichtlich der Schuleinrichtung; und zuletzt erſt kamen die Standeswünſche (Vorbildung, Examina, Amtsrechte u. ſ. w.), wobei die Beſoldungsanliegen immer den Schluß bilden. (Vgl. z. B.: „Wünſche rheiniſcher Lehrer“ vom Jahre 1869.) Man kann wohl fragen, welche Beamtenklaſſen, deren Lage viel zu wünſchen übrig läßt, ſich in ihren Verſammlungen ſo überwiegend mit ihren Berufsaufgaben beſchäftigen und ſo wenig mit ihren Standesintereſſen, wie es die niederrheiniſchen Lehrer notoriſch gethan haben? Dieſe Zurückhaltung muß um ſo mehr in die Augen fallen, da es keine Beamtenklaſſe giebt, welche hinſichtlich der Amtsrechte und der Beſoldung bisher in dem Maße zurückgeſetzt und vernachläſſigt geblieben iſt als gerade der Volksſchullehrerſtand.*)

Das ſeien der Thatſachen-Zeugniſſe aus der Geſchichte des heimiſchen Lehrerſtandes genug, obwohl ihrer noch mehr mitgeteilt werden könnten. Wer ihre lange Reihe überblickt und den einzelnen Thatſachen nachdenken will, der dürfte hinreichendes Material haben, um ſich ein Urteil darüber zu bilden, wie es um die berufliche Ausrüſtung und Denkungsart dieſer Lehrer geſtanden hat und ſteht. Wir meinen auch, er werde gern einräumen, daß die Schulgemeinde-Inſtitution auch in dieſem überaus wichtigen Punkte mit der anderwärts beliebten Schulverwaltungseinrichtung, welche die Familien als unmündig behandelt, ehrenvoll konkurrieren kann. — Uebrigens dürfen die Schulgemeinden ſich auch auf das Zeugnis der evangeliſchen Schulräte des hieſigen Regierungsbezirks ſeit 1815 berufen, deren Urteil in dieſer Sache um ſo ſchwerer wiegt, als ſie faſt alle aus anderen

*) Daß es in der hieſigen Lehrerſchaft, wie anderwärts und in allen Ständen, auch an „geroſtetem Eiſen“ nicht gänzlich fehlt und an jenen Klügliugen, die nicht einmal für allgemeine Standesangelegenheiten ſich erwärmen, wofern für ihr eigenes liebes Perſönchen nicht auch etwas dabei abfällt, werde ich nicht erſt zu ſagen brauchen.

Provinzen herüberkamen. Sie haben stets ausgesprochen, daß hier am Niederrhein ein Lehrerstand sei, der in Bezug auf berufliche Tüchtigkeit, achtungswerten Standessinn, Besonnenheit und ehrenhafte Lebenshaltung merklich sich auszeichne. — Als einst ein süddeutscher Schulrat in den bergischen Schulen sich umgesehen hatte, sagte er gelegentlich zu einem ihm näher bekannten Barmer Lehrer: „Ich habe eine Frage auf dem Herzen. In unserm Lande giebt es auch viele tüchtige und ehrenwerte Lehrer; aber der bergische Lehrerstand trägt doch ein ganz anderes Gesicht als der daheim; neben der unverkennbaren Tüchtigkeit ist mir besonders eine gewisse ansprechende besonnene Selbständigkeit aufgefallen, die ich so nirgend gefunden habe. Wie erklärt sich das?“ Der Befragte erwiderte: Das hat wohl mehrfache Gründe, die mit der hiesigen Schulgeschichte und insbesondere mit dem Schulgemeindeprincip und der freiheitlich verfaßten Kirche zusammenhängen; aber ein Hauptgrund läßt sich sofort klarstellen. Hier im Bergischen ist dem Lehrer nicht nur erlaubt, einen Kopf zu haben, sondern es wird geradezu von ihm verlangt, daß er einen habe, — wie sich dies z. B. auch durch die Einrichtung des Hauptlehreramtes ausspricht. Der Schulrat blickte eine Weile sinnend vor sich nieder; dann sagte er mit Lebhaftigkeit: „Ich verstehe; Sie haben recht, Sie haben recht.“

Eine weitere Segnung der Schulgemeinde-Institution besteht darin, daß sie der Schule einen nicht unbeträchtlichen Schutz gegen den verwüstenden Wellenschlag des politischen und politisch-religiösen Parteitreibens gewähren kann. Daß ein solcher Schutz wünschenswert ist, braucht keinem wahren Jugendfreunde von leidlichem Verstande erst gesagt zu werden. Wie es geht, wo ein solcher Schutz gänzlich fehlt, haben wir in fast allen Nachbarländern und zum Teil auch in Preußen bereits genugsam erlebt. Kommt eine scharf ausgeprägte Partei ans Staatsruder — gleichviel ob sie sich liberal oder konservativ oder wie sonst nennt — so pflegt sie ihren Blick vor allem auf die Jugend zu richten, um dieselbe möglichst schnell und möglichst energisch in die Parteianschauung eindressieren zu lassen. Da geht man dann mit der Schule um, wie das kleine Mädchen mit seiner Puppe, die sich gefallen lassen muß, bald so bald anders angekleidet zu werden. Was die Pädagogik zu solchem Umspringen mit der Schule sagt und der Schutzengel der Unmündigen, — was fragt der Parteieifer danach? Pädagogik hin, Pädagogik her; die Partei meint es ja gut, und da der Zweck löblich ist, warum sollten nun nicht die Mittel geheiligt sein? Und hat die Staatsverfassung einmal festgestellt, daß die Pädagogik die Dienstmagd der Politik und der Kirchenpolitik sein soll, nun, so macht die „gnädige Herrschaft“ aus, was hinfort für pädagogisch und nicht-pädagogisch zu halten ist, und die Magd hat dies gläubig anzunehmen und gehorsam zu thun, was ihr

befohlen wird. So wird obendrein die pädagogische Wissenschaft gefälscht. Es ist hier nicht der Ort, den verderblichen Wirkungen dieser verdrehten Verhältnisse im einzelnen weiter nachzugehen.*)

Daß bei solcher Lage der Dinge — um der Jugend willen, um der pädagogischen Wahrheit willen und um des Lehrerstandes willen — eine Schutzwehr not thut, muß jedem Denkenden, der nicht von Parteifanatismus verblendet ist, einleuchten. Wie soll aber ein solcher Schutz hergestellt werden? Die politischen und kirchlichen Parteien scheinen sich um diese Frage bisher niemals ernstlich bekümmert zu haben; in ihren Blättern ist mir wenigstens nie ein dahinzielender praktischer Vorschlag zu Gesicht gekommen. Giebt es ja dort Männer, denen diese Sache zu Herzen geht, und glauben sie Rat zu wissen, so mögen sie doch nicht zögern, ihre Vorschläge zur öffentlichen Prüfung vorzulegen. Warum sollen unsere Kinder, die pädagogische Wissenschaft und der Lehrerstand erst noch schlimmere Erfahrung machen? Meine Ansicht liegt seit 30 Jahren in mehreren Schriften vor; und der einflußreichste akademische Docent der Pädagogik in der neueren Zeit, Professor Dr. Ziller in Leipzig († 1884), hat wiederholt seine volle Uebereinstimmung mit den betreffenden Grundsätzen und praktischen Vorschlägen ausgesprochen.**) An dieser Stelle kann nur ein einziges dieser Vorbeugungsmittel erwähnt werden, nämlich das, welches in der Lokalinstanz der Schulverwaltung zur Anwendung kommen muß. (In den folgenden Abschnitten wird gelegentlich auch von den übrigen zu reden sein, namentlich in Kap. V, VI und VII.) Die erste und notwendigste jener Schutzwehren ist eben die Schulgemeinde, aber die echte und wohlorganisierte. Ich sage: die „Schulgemeinde", meine also nicht einen bloßen, sogenannten Lokal-„Schulvorstand", der nicht die Familienrechte vertreten, sondern lediglich im Dienst der Schulvormünder gewisse unentbehrliche administrative Handlangergeschäfte verrichten soll, und nur darum jeweilig um seine nichtsbedeutende Meinung befragt wird, damit er sich etwas dünken könne. Also von diesem Schullakaien-Kollegium ist hier nicht die Rede. — Vielleicht fragt jemand, was denn ein so kleines, schwaches Wesen, wie die Schulgemeinde, wider die Großmächte der politischen und kirchlichen

*) Genaueres darüber findet sich in meiner Abhandlung: „Die politischen Parteien und die Schule", welche der Schrift: „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule" als Anhang beigefügt ist. (Barmen, bei Wiemann, 2. Auflage. — Die 3. Auflage ist unter der Presse.)

**) Vgl. Zillers Hauptwerk: „Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht" (Leipzig 1883, 2. Aufl.) an verschiedenen Stellen; ferner: dessen „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik" (1892, 3. Aufl.) § 18. — In seinem Vorwort zu meiner Schrift: „Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen" (Elberfeld, bei Friederichs, 1869), sagt Ziller: „Ein jeder Unbefangene wird aus Dörpfelds Schrift herausfinden, daß diese Ansicht nicht bloß bei ihm selbst auf innigster Ueberzeugung, daß sie überhaupt auf guten, wohlerwogenen Gründen ruht; und ich für meinen Teil wüßte kaum irgend etwas Wesentliches anzugeben, was ich nicht buchstäblich anerkennen müßte."

Parteien, wo sie das Schulregiment in Händen haben, werde ausrichten können. Darauf antworte ich einstweilen einfach: wenn die echte Schulgemeinde wirklich da ist und zwar überall, so bringt sie schon durch ihr bloßes Dasein dem ganzen Volke allmählich zum Bewußtsein, daß die Schule weder auf politischem, noch auf kirchenrechtlichem, sondern auf neutralem Boden steht. Hat dann der gesunde Volkssinn dies erkannt, – was gilt's, ob er den Stimmführern jener Parteien nicht bald begreiflich zu machen weiß, daß dieser Boden kein Exerzier- und Tummelplatz ihrer Parteimanöver sein darf. Als einst der mächtige Abt von St. Gallen den Kanton Appenzell aus irgend einem Grunde kirchendisciplinarisch mit dem gefürchteten Interdikt belegte, da ließ ihm die versammelte Appenzeller Landsgemeinde schlichtweg sagen: sie wollten „in dem Ding" nicht sein; und der Herr Abt fand für gut, „das Ding" sofort aufzuheben. So wußte im Mittelalter eine einige Volksgemeinde von Bauern mit der kaiserbändigenden römischen Klerikalmacht fertig zu werden. Man mache die Probe, d. i. man richte überall echte Schulgemeinden ein, und man wird sehen, wie überraschend schnell dieses Schutzmittel seine Wirkung thut. Das zur vorläufigen Antwort auf obige Frage. Ueberdies wird die Schulgemeinde-Institution allmählich dafür die Augen öffnen, daß auch die höheren Instanzen der Schulverwaltung im Stil des Selbstverwaltungsprincips und der Interessenvertretung geordnet werden müssen; und wenn das geschieht, dann wird die Schutzwehr so vollkommen sein, als es hier auf Erden überhaupt möglich ist.

Doch hören wir jetzt eine geschichtliche Thatsache. Bekanntlich unternahm es im Jahre 1854 der Minister v. Raumer, den Volksschulunterricht des ganzen Landes durch die von dem Geheimrat Stiehl ausgearbeiteten Regulative einheitlich zu ordnen. Was in dieser Lehrordnung auf nüchterner und pädagogischer Erwägung beruhte, konnte man billigen, wenn es da, wo es not that, eingeschärft wurde. Allein das Ganze trug doch wesentlich den Stempel einer politischen und kirchlichen Parteitendenz an sich. Es ging dies schon daraus hervor, daß man glaubte, die sämtlichen preußischen Volksschulen und Seminarien, trotz aller provinziellen und landschaftlichen Unterschiede, von der Maas bis zur Memel in eine Uniform zwängen zu dürfen und zu sollen. Weiter zeigte es sich durch das Ausschließen des selbständigen Realunterrichts und des Zeichnens vom Volksschul-Lehrplan; vollends aber in der argen Herunterdrückung der Präparanden- und Seminarbildung. Und selbst in demjenigen Lehrfache, bei welchem sich die Regulative ein besonders hohes Verdienst beimaßen — in dem wichtigen Religionsunterricht — gerade da waren ihre pädagogischen Mängel am handgreiflichsten: sie begünstigten dergestalt ein abstumpfendes Memorieren der biblischen Geschichte, des Katechismus u. s. w., daß dies eher eine Mißhandlung als eine methodisch-richtige Behandlung des Stoffes und der Personen heißen mußte. Ein geistlicher

Verehrer der Regulative, der damals im Brandenburgiſchen gewirkt hatte, rühmte ihnen ſpäter nach: es ſei ordentlich „erbaulich“ geweſen, beim Vorbeigehen an den Schulen das geläufige „Herunterſchnurren“ der eingelernten Katechismusſtücke, Kirchenlieder u. ſ. w. herausſchallen zu hören, zumal bei dem Gedanken, daß das im ganzen Lande ſo gehe. Was für ein unpädagogiſcher Sinn gehört doch dazu, um ſolch „Herunterſchnurren“ erbaulich zu finden? — Während nun dieſe ſo tendenziöſen wie pädagogiſch mangelhaften Miniſterial-Erlaſſe in den meiſten preußiſchen Provinzen ohne weiteres zur Durchführung gelangten, wurde es hinſichtlich der Rheinprovinz für nötig gehalten, für die evangeliſchen Schulen zuvor eine beſondere Inſtruktion zu entwerfen und zwar nicht einſeitig durch die Schulbehörde, ſondern erſt nach Anhörung der beteiligten Kreiſe. Die Vorberatung derſelben geſchah durch eine zu Koblenz unter dem Vorſitze des Oberpräſidenten tagende Schulkonferenz, die aus mehreren Schulräten, Seminardirektoren, Landräten, geiſtlichen Schulinſpektoren und einem Volksſchullehrer zuſammengeſetzt war. Als Referent fungierte der einſichtige und in den rheiniſchen Schulkreiſen unvergeßliche Provinzial-Schulrat Dr. Landfermann. Letzterer hatte dann nachher auf Grund der Vorberatungen auch die Inſtruktion zu bearbeiten. Dieſer ſo entſtandenen Inſtruktion gebührt das Verdienſt, die bedrohlichen Seiten der Regulative teils gemindert, teils völlig unſchädlich gemacht zu haben. So wurde z. B. nicht nur den Realien ein freierer Spielraum gewährt, ſondern auch in geſchickter Weiſe dem durch die Regulative ſo ſehr begünſtigten Memorieren der bibliſchen Geſchichte vorgebeugt. In der Inſtruktion hieß es nämlich: beim bibliſchen Geſchichtsunterricht müſſe der Lehrer es als ſeine Hauptaufgabe betrachten, den Kindern die Geſchichten lieb und wert zu machen; nur ſo weit dies gelinge, könne die methodiſche Behandlung die richtige ſein. Dieſem wichtigen Fingerzeige war es zu verdanken, daß hier am Rhein der Memorier-Materialismus nicht ſo üppig ins Kraut ſchießen konnte, wie es anderwärts geſchah, wo den Kindern der Religionsſtoff förmlich verleidet wurde.

So die äußere Seite der Thatſache. Wie erklärt es ſich nun, daß allein die Rheinprovinz zu einer ſolchen ſchützenden Inſtruktion kam, und daß hier zu deren Vorberatung eine Konferenz von Sachverſtändigen berufen wurde, was doch nicht einmal beim Erlaß der Regulative ſelbſt für nötig gehalten worden war? Zu einem Teil hing dies damit zuſammen, daß am Rhein die evangeliſche Kirche eine größere Selbſtändigkeit beſaß als in den öſtlichen Provinzen, und daß demzufolge hier ein Regulativ über den Religionsunterricht nicht einſeitig von der Schulbehörde erlaſſen werden durfte. Allein dies war nicht der einzige Grund; denn ſonſt hätte auch in Weſtfalen, das dieſelbe Kirchenordnung beſaß, eine Schulkonferenz zur Beratung einer Inſtruktion ſtattfinden müſſen. Ueberdies würde der ſüdliche Teil der Rheinprovinz, der von jeher an ſtreng vormundſchaftliche Ver-

waltung der Schulangelegenheiten gewöhnt war, die Schulbehörde nicht haben veranlassen können, diesmal eine Ausnahme zu machen. Das alles weist darauf hin, daß noch ein zweiter Grund vorhanden gewesen ist, der die Staatsregierung bewog, vorher auch Stimmen aus den Schulkreisen zu hören. Es war eben das niederrheinische Schulwesen, das wegen der hier bestehenden freien Schulgemeinden einen selbständigeren Charakter hatte und dazu einen Lehrerstand besaß, der die Mängel der Regulative, zumal in dem so wichtigen Religionsunterricht, nur mit Widerwillen ertragen haben würde. Auf diesen zweiten Beweggrund deutet auch hin, daß Dr. Landsermann vor der Ausarbeitung der Instruktion erst von zweien ihm bekannten niederrheinischen Hauptlehrern ein Gutachten über die Konferenzprotokolle und die Regulative einholte.

Wenn nun die Schulgemeinde-Institution, wo sie bloß in einer einzigen Landschaft bestand, schon einen so schätzbaren Schutz gewähren konnte, was würde sie erst leisten, wenn sie überall eingeführt wäre?

Endlich ist noch eines Segens der Schulgemeinde-Institution zu gedenken, der zwar hier zuletzt zur Sprache kommt, aber darum nicht minder beachtet zu werden verdient. Derselbe besteht darin, daß diese Institution auch einen fördernden Einfluß auf die Schuldotation ausüben kann. Selbstverständlich haben wir dabei nicht jene alte Noteinrichtung im Auge, wie sie in den altpreußischen Provinzen absichtlich bis heute festgehalten wurde, wonach bei den Landschulen die kleinen Schulbezirke allein die sämtlichen Schullasten zu tragen hatten; vielmehr ist vorausgesetzt, daß die Unterhaltung der Schulen einem größeren Verbande obliege, also zunächst der Kommune, unter Beihilfe des Staates, und daß die Lehrerbesoldung (nach Grundgehalt, Alterszulagen 2c.) bereits gesetzlich wohlgeregelt sei. Was unsere Behauptung von einer möglichen Förderung der Schuldotation im Sinne hat, ist also etwas anderes, nämlich dies, daß die Schulgemeinde-Institution noch weitere Hilfsquellen flüssig machen kann als diejenigen, welche zur Schulunterhaltung verpflichtet sind. Kurz, es handelt sich um ein Plus, das im glücklichen Falle zu dem geordneten Einkommen hinzutritt. Wie das geschehen kann, wurde oben bereits angedeutet, als von dem durch die Schulgemeinde-Institution geweckten Interesse und Opfersinn die Rede war, und von dem Einfluß, welchen das Lehrerwahlrecht auf die innere Hebung des Lehrerstandes ausübt.

Zuerst haben wir demnach an die mancherlei freiwilligen Stiftungen und Vermächtnisse (zur Aufbesserung des Lehrergehaltes, der Witwen- und Waisenkasse 2c.) zu denken. Wo echte Schulgemeinden bestehen, da wird diese schätzbare Quelle stets offen bleiben; andernfalls wird dieselbe immer mehr versiegen, zumal dann, wenn die Schulbehörde es für weise hält, die den einzelnen Schulen gehörenden Schenkungen an die Kommunalkasse ausliefern zu lassen. — Eine

zweite, noch bedeutsamere Art der Dotationsverbesserung hängt mit dem Recht der Lehrerwahl zusammen. Sie besteht darin, daß die Schulgemeinde einem Lehrer, den sie zu behalten wünscht oder den sie gewinnen will, aus eigenen Mitteln einen Zuschuß gewährt, also ein Plus zu dem ordentlichen Einkommen, — sei es, daß sie ihren eigenen Schulsteueranteil um so viel erhöht oder auf anderem Wege. Die Uebertragung der allgemeinen Schullasten an die Kommune hindert daran nichts; die Schulgemeinde muß nur vollberechtigt sein, also auch behufs freiwilliger Mehrausstattung ihrer eigenen Schule das Recht der Selbstbesteuerung besitzen. Was sie in dieser Beziehung thut — natürlich unter Genehmigung der Schulbehörde — geht keinen Dritten etwas an. Unsere niederrheinischen Schulen, zumal die bergischen, haben schon seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts in dem Rufe gestanden, daß sie durchschnittlich besser dotiert seien als die der meisten andern Gegenden. Das verdankten sie namentlich auch dieser mit dem Lehrerwahlrecht zusammenhängenden zweiten Hilfsquelle. Lassen wir zur Veranschaulichung einige Beispiele sprechen. Ich wähle dieselben absichtlich aus der Zeit, als die Kommune bereits teilweise oder ganz die Schullasten übernommen hatte, und zwar aus den letzten fünfzig Jahren, wo derartige Beschlüsse der Schulgemeinde mit formellen Schwierigkeiten zu kämpfen hatten und leider nicht immer von der Schulbehörde genehmigt wurden.

Der Hauptlehrer einer zweiklassigen Dorfschule, der mit Recht bei seinen Schulinteressenten in hohem Ansehen stand, wurde zum Hauptlehrer einer mehrklassigen Stadtschule gewählt. Die Schulgemeinde wünschte ihn zu behalten. Einer Erhöhung des Einkommens standen aber mancherlei formelle Schwierigkeiten im Wege, die ich um der Kürze willen hier übergehen will. Der Lehrer hatte bisher auch mehrere Zöglinge gehalten; dieweil aber seine Familie zahlreich war, so wollte die Amtswohnung für die hinzukommenden Zöglinge nicht recht ausreichen. Er hatte darum jeweilig daran gedacht, seine kleinen Ersparnisse dazu zu verwenden, um in der Nähe der Schule ein eigenes Haus zu bauen. So könne er dann etliche Zimmer jetzt schon selbst benutzen und hätte für die spätere Zeit sich oder seinen Hinterbliebenen ein ruhiges Daheim bereitet. Diesen Gedanken griff die Schulgemeinde auf. Ihre Vertreter erklärten ihm: wenn er bei ihnen bliebe, so werde man ihm in der unmittelbaren Nähe der Schule einen Bauplatz nebst beträchtlichem Gartenland schenken; ferner würden ihm die vermögenderen Bauern aus ihren Waldungen alles benötigte Bauholz liefern, sowie auch alle Fuhren für den Bau unentgeltlich besorgen. Der Lehrer nahm das Anerbieten an und blieb. Das Haus wurde gebaut. Die Witwe und einige Töchter wohnen noch jetzt darin. — Ein anderer tüchtiger Hauptlehrer an einer dreiklassigen Landschule wurde zum Hauptlehrer einer vierklassigen Stadtschule gewählt. Seine bisherige Schulgemeinde, die ihn wert hielt, wollte alles aufbieten, um ihn festzuhalten. Es wurde beschlossen, für diesen Fall das Einkommen der

Stelle durch Erhöhung des Schulgeldes um 20% zu vermehren. Die Schulvorsteher beeilten sich, diesen Beschluß dem Lehrer mitzuteilen, und baten zugleich dringend, nunmehr der Ihrige bleiben zu wollen; dabei fügten sie hinzu, die Schulinteressenten hätten außerdem in der Stille durch freiwillige Beiträge noch ein kleines Ehrengeschenk von 70 Thalern zusammengebracht. Der Lehrer erwiderte: Die beabsichtigte Erhöhung des Schulgeldes sei ihm bereits auf Privatwegen kund geworden, und er habe, durch dieses Vertrauen gerührt, auch alsobald bei sich den Entschluß gefaßt, den Ruf an die Stadtschule abzulehnen; er werde demnach gern in ihrer Mitte bleiben. Von dem besonderen Ehrengeschenke sei ihm jedoch vorher nichts zu Ohren gekommen; da nun dasselbe auf seinen Entschluß keinen Einfluß gehabt habe, so könne er diese Liebesgabe, wie ehrend und erfreulich sie für ihn auch sei, doch für seinen persönlichen Gebrauch nicht annehmen; unter herzlicher Danksagung bitte er daher, ihm zu lieb diese 70 Thaler zum Besten der Schule verwenden zu wollen, — sei es zur Anschaffung einer Orgel oder zu irgend einem andern Zwecke (Bibliothek ꝛc.), wofür die Kommune nicht in Anspruch genommen werden könne. In diesem Sinne wurde denn auch die Angelegenheit zu allseitiger Befriedigung erledigt, und die Schulgemeinde hat ihre Opferwilligkeit nicht zu bereuen gehabt. Irre ich nicht, so ist dieser Fall die Veranlassung gewesen, daß bald darauf auch in einer benachbarten Schulgemeinde das Schulgeld erhöht wurde. — Das dritte Beispiel betrifft einen jungen Lehrer an einer einklassigen Landschule, an welcher vorher sein Vater, ein hervorragend tüchtiger Mann, unter allgemeiner Anerkennung gewirkt hatte. Dies war auch wohl der Grund gewesen, welcher beim frühen Heimgange des Vaters die Augen der Gemeinde auf den Sohn gelenkt hatte. Derselbe rechtfertigte auch das in ihn gesetzte Vertrauen. Nach einigen Jahren wurde er zum Hauptlehrer einer beträchtlich besser dotierten Stadtschule berufen. Kaum hatten die Schulinteressenten dies erfahren, so kamen ihre Vorsteher, um sich bei ihm zu erkundigen, wie hoch das Einkommen der neuen Schule sei. Als er dies angegeben, sagten sie: wenn er jenen Ruf ablehne, so würde die Schulgemeinde sein Gehalt auf dieselbige Höhe bringen. Er erklärte sich bereit, und die Sache wurde ausgeführt. Wie der Leser sieht, wirkte in diesem Falle auch das mit, was der Spruch sagt: des Vaters Segen baut den Kindern Häuser. — Nebenbei mag noch bemerkt sein, daß die vorgenannten drei Lehrer Mitglieder des oben erwähnten Evangelischen Lehrervereins waren.

Das seien der Beispiele genug, obwohl ihrer noch mehr angeführt werden könnten, zumal aus der älteren Zeit, wo die Schulgemeinden freiere Hand hatten. Dabei will nicht übersehen sein, daß alle diese mit der Lehrerwahl zusammenhängenden Aufbesserungen noch eine Wirkung haben, welche über die betreffenden einzelnen Schulstellen hinausgeht: sie sind nicht selten die Veranlassung geworden, daß nun auch in benachbarten Schulgemeinden oder bei andern Lehrern derselbigen

Schule das Gehalt erhöht wurde. Eine ähnliche Nachwirkung knüpft sich natürlich auch an die Stiftungen und Vermächtnisse. Jedes gute Werk ist ja gleichsam eine Blume, die nicht nur durch ihre eigene Schönheit erfreut, sondern auch Samen zu neuen Blumen ausstreut. — Diese besonderen Hilfsquellen der Schuldotation verdienen umsomehr geschätzt und erhalten zu werden, weil bei den Normalgehältern eine Erhöhung zu gunsten eines einzelnen Lehrers, wie ausgezeichnet er auch sein möchte, nicht möglich ist; und weil eine generelle Erhöhung, betreffe sie nun sämtliche Lehrer oder einzelne Kategorien, wegen der größeren Summen, um die es sich dabei handelt, bei den Kommunen wie beim Staate immer viel Kopfzerbrechens macht, und überdies ohnehin nur nach längeren Zeiträumen stattfinden kann, — ungerechnet, daß nicht selten einzelne unbeliebte oder unfleißige Lehrer den übrigen wie ein Bleigewicht anhängen. Wenn der alte Volksspruch mahnt, nicht alles an einen einzigen Nagel zu hängen, so gilt dies auch für die Regelung der Schulunterhaltung, vollends auf dem Volksschulgebiete, wo diejenigen Eltern, welche am meisten dabei interessiert sind, am wenigsten Geld haben, und diejenigen, welche das meiste Geld haben, am wenigsten selbst dabei interessiert sind. Auch unser bergischer Schulverbesserer, Daniel Schürmann, wußte die Bedeutung des Lehrerwahlrechts für die Schuldotation wohl zu schätzen und — zu benutzen. Er wurde nicht selten von einzelnen Schulgemeinden um Empfehlung eines Lehrers angegangen. Fand er dann die Stelle zu niedrig dotiert, während nach seiner Ansicht doch mehr geleistet werden konnte, so gab er den Rat, erst das Gehalt zu erhöhen, da sie sonst keinen Anspruch auf eine tüchtige Kraft haben könnten. Wie sein Biograph Fasbender erzählt, ist diese Mahnung auch in vielen Fällen von Erfolg gewesen.

Sollen nun diese ergänzenden Hilfsquellen der Schuldotation, die zugleich wirksame Anspornungen für die Lehrer sind, flüssig gemacht und flüssig erhalten werden, dann ist folgendes nötig:

1. müssen echte, vollberechtigte Schulgemeinden bestehen, — also nicht bloße sogenannte „Schulvorstände", die nur zu administrativen Handlangerdiensten und zum Piedestal der Geistlichen da sind, (wie leider die Majorität der jüngsten evangelischen Generalsynode in ihrem altpreußischen Geistlichkeits-Konservatismus für ausreichend gehalten hat);
2. muß in jeder Schulgemeinde dem vollberechtigten Schulvorstande, behufs der Lehrerwahl und anderer wichtigen Angelegenheiten, eine größere Schulrepräsentation zur Seite stehen;
3. muß jede Schulgemeinde das Recht der Lehrerwahl besitzen, damit das Schulamt ein Vertrauensamt sei, — (ähnlich wie die Kirchengemeinde das Recht der Pfarrwahl, und die Kommune das Recht der Bürgermeisterwahl besitzt);
4. muß die Lehrerwahl (bei definitiver Anstellung) nur für eine bestimmte, d. i. die eigene Schule, geschehen, — also nicht so, daß der Lehrer der ganzen Kommune zur Verfügung steht und

nach Belieben der Schulbehörde hin- und herverſetzt werden könne. (Haben denn die Bürgermeiſterwahl und die Pfarrwahl den Sinn, daß die Bürgermeiſter und Pfarrer dem ganzen landrätlichen reſp. kirchlichen Kreiſe zur Verfügung ſtehen ſollen? Wo bliebe da das Wahlrecht der betreffenden Gemeinden, und wo bliebe die Würde dieſer Vertrauensämter?)

Schließlich ſei darauf aufmerkſam gemacht, daß die Schulgemeinde-Inſtitution und ſpeciell das Lehrerwahlrecht auch noch in einer dritten Weiſe für die Schuldotation förderlich wirken können, nämlich indirekt auch auf die generell-normierten Gehaltſätze. Es geſchieht dies dadurch, daß ſie in allen Volkskreiſen das Intereſſe an den Schulangelegenheiten wecken und rege halten; denn für dieſen Zweck iſt gerade die Schulgemeinde-Inſtitution mit ihrem Lehrerwahlrecht unſtreitig das nächſte und notwendigſte Mittel. Es kann aber auch keine Frage ſein, daß die Schulen nur von denjenigen Perſonen etwas zu hoffen haben, in denen ein ſolches Intereſſe lebendig iſt, nicht von den Gleichgültigen.

Wie aus den mitgeteilten Thatſachen deutlich hervorgeht, iſt die Schulgemeinde-Inſtitution den Schulen am Niederrhein in hohem Maße und in vielſeitiger Weiſe zum Segen geworden. Dieſe Segnungen müſſen umſomehr in die Augen fallen, da ſie ſchon zu einer Zeit ſich bemerkbar machten — wir erinnern nur an die Namen Dan. Schürmann, Tops und Berger — als die damalige (pfälziſche) Landesregierung ſich noch wenig um die Volksſchulen bekümmerte und die ſchwachen Einzel-Schulgemeinden allein die ſämtlichen Schulkoſten zu tragen hatten. Man darf wohl fragen: Wo ſind anderwärts Landſchaften zu finden, in denen die kirchliche oder die kommunale Schulverwaltung, vielleicht auch unterſtützt durch die Staatsregierung, ſchon gegen Ende des vorigen Jahrhunderts einen ſo rührigen und tüchtigen Lehrerſtand großgezogen hatte, wie er hier am Niederrhein auf dem Boden der Schulgemeinde-Einrichtung erwachſen war? Wo gab es damals freie Lehrerkonferenzen und Leſevereine zu gegenſeitiger Fortbildung? wo ſo geförderte Lehrmittel wichtiger Art, wie das bergiſche Leſe- und Realienbuch, das Schürmanniſche Rechenbuch ꝛc., die von Volksſchullehrern ſelbſt bearbeitet waren? — Da wird klar, was es zu bedeuten hat, wenn bei der Schulverwaltung auch der Urfaktor der Erziehung, die Familie, in angemeſſener Weiſe mitwirken kann, — d. i. wenn echte, vollberechtigte Schulgemeinden beſtehen. Wenn aber die Schulgemeinde-Inſtitution ſogar in ihrer Iſoliertheit und Verlaſſenheit, ohne Unterſtützung von ſeiten der Kommune, der Kirche und des Staates, ſchon ſo eigenartig ſegensreich ſich erwies, was würde erſt geleiſtet werden können, wenn Staat, Kirche, Kommune und Schulgemeinde ſich die Hände reichen, um vereint, in gegenſeitiger Anerkennung, einträchtig und wetteifernd für das Gedeihen des Schul-

weſens zu ſorgen? Allerdings beſitzen jene drei erſteren Faktoren weit mehr Macht und Mittel als der vierte; allein wenn ſie ihr eigenes Beſtes verſtehen und die Natur der Schule verſtehen, ſo werden ſie doch die äußerlich unſcheinbare Schulgemeinde nicht nur nicht verachten, ſondern vielmehr dieſelbe ganz beſonders wert halten. In der That können jene nicht beſſer für ſich ſelbſt und ihre eigenen Intereſſen ſorgen, als wenn ſie eiferſüchtig für die vollberechtigte Mitwirkung der Schulgemeinde ſorgen. Wehe der Schule, und wehe dem Staate, der Kirche und der Kommune, wenn ihre Vertreter und Ratgeber wähnten, auf dieſe Mitwirkung verzichten zu können! Das hieße einen Helfer zurückweiſen, deſſen Dienſte unentbehrlich und unerſetzlich ſind, — natürlich nicht hinſichtlich der äußeren Ausſtattung der Schulanſtalten, aber um ein geſundes, innerlich vollkräftiges und volkstümliches Schulweſen zu bekommen. Denn die Familie iſt und bleibt der wahre **Mutterboden** der Erziehung, und die Schulgemeinde die **Pfahlwurzel** eines nationalen Schulweſens.

Zum Abſchluß unſerer geſchichtlichen Rückſchau müſſen wir jetzt noch einen Blick darauf werfen, wie es der heimiſchen Schulgemeinde-Inſtitution unter dem freudig begrüßten preußiſchen Zepter in der Folgezeit erging. Von der ſchulpflegenden Thätigkeit der neuen Regierung iſt bereits erwähnt worden, daß die allgemeine Schulpflicht eingeführt, für die Vorbildung der Lehrer durch Errichtung von Seminarien geſorgt, und auf die Mithilfe der Kommune bei Aufbringung der Schulkoſten hingewirkt wurde, wo dieſe Mithilfe nicht ſchon früher zur Ausführung gekommen war. Was im übrigen für derartige ſpecielle Schulbedürfniſſe geſchah, geht uns indeſſen hier nicht an, da es ſich lediglich um das handeln ſoll, was die Schulgemeinde als ſolche betrifft. Nur ſei ſummariſch dankbar konſtatiert, daß die Bevölkerung immer mehr die Wohlthat einer geregelten ſtaatlichen Schulverwaltung empfand, die ſie in den vorigen Jahrhunderten leider hatte entbehren müſſen, und ihr auch wohl fühlbar wurde, daß dieſer Verwaltung das Gedeihen der Schulen wirklich am Herzen lag.

In den erſten fünfzig Jahren der preußiſchen Herrſchaft konnten die Schulgemeinden auf der von Juſtus Gruner befeſtigten geſetzlichen Grundlage ungeſtört ihren ſtillen, geſegneten Gang fortſetzen. Es ſchien, als habe die Behörde aus dem gehobenen Stande der hieſigen Schulen die Ueberzeugung gewonnen, daß die Schulgemeinde ein unentbehrliches Glied in der Schulverwaltung ſei. Die Schulintereſſenten und Lehrer gaben ſich daher der Hoffnung hin, daß in dem dereinſtigen allgemeinen Landes-Schulgeſetze, welches ſeit 1817 verheißen war, dieſe unentbehrliche Inſtitution nicht fehlen werde. In dieſem Sinne hatten ſie auch, wenn ein neues Schulgeſetz in Sicht war, ſeit 1848 immer an den Landtag petitioniert. Da erſchien im Jahre 1871 plötzlich eine Verordnung der königl. Regierung zu Düſſeldorf, welche die

Schulgemeinden in einem ihrer wichtigsten Rechte, nämlich dem der Lehrerwahl, empfindlich beeinträchtigte.

Diese Wahlen waren bisher in der Weise geschehen, daß die Hauptlehrer und Lehrer an einklassigen Schulen vom Schulvorstande in Verbindung mit der größeren Repräsentation (bestehend aus den ehemaligen und derzeitigen Presbytern innerhalb des Schulbezirks) gewählt wurden, dagegen die Hilfslehrer, weil sie häufiger wechselten und im Hause des Hauptlehrers freie Station hatten, vom Schulvorstande allein. Nun war aber in der Mitte der sechziger Jahre die Stellung der Hilfslehrer dahin geändert worden, daß dieselben anstatt der freien Station ein größeres Gehalt erhielten und somit in ihrer äußeren Lage selbständig wurden. Infolge dieser Veränderung scheinen an einzelnen Orten Zweifel darüber entstanden zu sein, ob die Klassenlehrer nunmehr ebenfalls von dem größeren Wahlkollegium, oder aber wie bisher allein vom Schulvorstande zu wählen seien. Die Regierung hatte es versäumt, diesen Punkt rechtzeitig mitzuregeln. Sie hätte nun für die eine oder für die andere Wahlart sich entscheiden können, — in jedem Falle würden die Schulgemeinden zufrieden gewesen sein, wenn sie auch bei dem häufigen Vorkommen der Klassenlehrerwahlen vielleicht wünschen mochten, daß diese teilweise dem Schulvorstande allein übertragen würden. Leider wurde die Frage weder auf die eine noch auf die andere Weise entschieden, sondern mit Genehmigung des Ministers v. Mühler erließ der damalige Regierungspräsident v. Kühlwetter die Verordnung, daß die größere Schulrepräsentation aufgehoben sei, und in Zukunft sämtliche Lehrer, Hauptlehrer wie Klassenlehrer, bloß durch den Schulvorstand gewählt werden sollten. So war also nicht lediglich der Punkt entschieden, der in Frage stand, nämlich die Klassenlehrerwahl, sondern ein anderer Punkt mit hineingezogen, der nichts damit zu thun hatte und gar nicht in Zweifel sein konnte, nämlich die Hauptlehrerwahl. Mit andern Worten: eine harmlose Zweifelfrage hatte der unschuldigen größeren Schulrepräsentation das Leben gekostet. Es ließ sich nicht anders verstehen, als daß sie einer freiheitsfeindlichen oder andern Antipathie zum Opfer gefallen sei.

Das war ein verhängnisvoller Schritt der Schulbehörde, ein schwerer Schlag für die Schulgemeinden. Nicht in den Schulvorstehern, welche von der Behörde ernannt werden, lag die eigentliche Vertrauensvertretung der Schulgemeinde, sondern in der größeren Repräsentation, da deren Mitglieder aus Wahlen hervorgegangen waren. Nachdem nun diese Vertrauensvertretung wegfallen sollte, sahen sich die Schulgemeinden in ihrem wichtigsten Rechte aufs schmerzlichste geschädigt. Wer die Sachlage zu beurteilen verstand, der mußte sich sagen: der neue Regierungserlaß habe der Schulgemeinde-Institution die Axt an die Wurzel gelegt; dieselbe gleiche jetzt einem Baume, dessen Stamm bereits zur Hälfte durchgesägt sei, und bei dem es nur eines feindlichen Windstoßes bedürfe, um ihn vollends zu Fall zu bringen.

Wäre die Regierungsverfügung allen Schulintereſſenten ſofort bekannt geworden, ſo würden ſie ohne Zweifel ſich gerührt haben, um wenigſtens zu retten, was zu retten war. Dieſelbe wurde aber bloß im Amtsblatt publiziert, die politiſchen Blätter nahmen keine Notiz von ihr, und ſo kam es, daß viele Schulgemeinden erſt davon Kenntnis erhielten, wenn eine Lehrerwahl ſtattfinden mußte. Ueberraſcht, unberaten und führerlos, wie ſie waren, ließen ſich manche auch durch den Gedanken irreleiten, das bevorſtehende neue Schulgeſetz werde wohl alles wieder zurechtbringen. Als ihnen endlich voll zum Bewußtſein kam, was ſich zugetragen hatte, mußten ſie ſich ſagen, daß es zu wirkſamen Gegenſchritten zu ſpät ſei; die rechte Zeit war verpaßt. — Die Lehrer konnten nicht helfen, da ſie keinerlei Berechtigung beſitzen, in Schulverwaltungsſachen mitzureden; ſie mußten traurig zuſchauen. Hätten ſie es gewagt, handelnd aufzutreten, ſo würden ſie ſich empfindlichen Strafen ausgeſetzt haben.

Eigentlich wären die Pfarrer als Vorſitzende der Schulvorſtände die nächſten und berufenſten geweſen, welche auf eine Abwehr hätten Bedacht nehmen müſſen. Ihnen war die Regierungsverfügung alſobald auf amtlichem Wege bekannt geworden; ihnen konnte nicht verborgen ſein, daß dadurch nicht nur das Recht der Schulgemeinden ſchwer beeinträchtigt war, ſondern auch deren Exiſtenz bedroht wurde. Lag ihnen etwas an deren Erhaltung, ſo durften ſie nicht ſchweigen, und das um ſo weniger, da dieſe Verlaſſenen keinen andern berechtigten Fürſprecher beſaßen (Spr. 31, 8). Ueberdies hatten die Pfarrer noch einen beſonderen Anlaß, zu wünſchen, daß die größere Schulrepräſentation erhalten blieb, da deren Mitglieder als ehemalige und zeitige Presbyter ein wirkſames Band zwiſchen Schule und Kirche darſtellten. Geſetzt aber auch, ſie hätten geglaubt, die ergangene Verfügung wäre nicht mehr rückgängig zu machen, zumal die alte Grunerſche Schulvertretung wegen ihres kirchlichen Urſprungs nicht mehr für ganz zeitgemäß gelten könne, — was hinderte denn, daß ſie mit allen Schulgemeinden vereint beim Miniſterium eine andere, zeitgemäßere Schulrepräſentation beantragten, ſei es eine ſolche, die von den Schulintereſſenten gewählt werde, oder eine ſolche, wie ſie in der Schulgemeinde-Petition vom Jahre 1869 vorgeſchlagen war, wonach die Schulintereſſenten, die Kommunalbehörde und das Presbyterium je ein Drittel der Mitglieder wählen ſollten. Hätten dann dieſe Anträge auch nicht den gewünſchten Erfolg gehabt, ſo war doch wenigſtens das Gewiſſen entlaſtet. Ueberdies würde in den für jenen Zweck anzuberaumenden Verſammlungen der Schulvorſteher und Schulfreunde ſich eine paſſende Gelegenheit geboten haben, den Beteiligten die hohe Bedeutung der von den Vätern ererbten Schulgemeinde-Inſtitution wieder einmal lebendig zum Bewußtſein zu bringen; und ſchon allein dieſe eine Wirkung wäre der aufzuwendenden kleinen Mühe wohl wert geweſen. Aber das alles hat die damaligen Pfarrer nicht dazu beſtimmen können, öffentlich Schritte zu thun, um die drohende

Schädigung von den ihrer Fürsorge anvertrauten Schulgemeinden und Schulen abzuwehren. Was dieselben auch zu diesem auffälligen Verhalten bewogen haben mag, — die Schulinteressenten konnten ihr Schweigen und Nichtsthun nicht anders deuten, als daß ihnen die Erhaltung der Schulgemeinden und ihrer Rechte nicht sonderlich am Herzen liege. So ist denn die v. Mühler-Kühlwettersche Verordnung in Kraft geblieben.

Die betrübenden Folgen dieser Amputation sind ebenfalls nicht ausgeblieben. Seitdem die Schulgemeinden nicht mehr in einer größeren Zahl von Mitgliedern bei der Lehrerwahl mitwirken konnten, ist an nicht wenigen Orten das Interesse an der Schule merklich zurückgegangen. Wie könnte es auch anders sein? Hätten der kirchlich-konservative Minister v. Mühler und der katholische Präsident v. Kühlwetter das im Auge gehabt, so hätten sie ihren Zweck bestens erreicht.

Uebrigens haben auch die Pfarrer bald zu fühlen bekommen, an ihren eigenen Amtsrechten, daß es bei Aufhebung der Schulrepräsentation für sie etwas zu thun gegeben hätte (Phil. 2, 4; Röm. 12, 7). Bisher waren sie kraft ihres Pfarramtes Vorsitzende der Schulvorstände gewesen. Wenige Jahre nach jener Zeit erließ die königl. Regierung die Verordnung, daß dieses pfarramtliche Vorrecht aufgehoben sei, und jeder Schulvorstand selber seinen Vorsitzenden wählen könne. Noch mehr. Bisher hatten die Pfarrer als Vorsitzende der Schulvorstände zugleich die technische Lokalschulinspektion geführt. Jetzt ging auch dieses Vorrecht verloren, indem vom Ministerium bestimmt wurde, daß die Regierung bei Uebertragung der Lokalschulinspektion nicht mehr an das Pfarramt gebunden sei. Man sieht, die Nemesis für die Gleichgültigkeit gegen die Schulrechte der Familie war in raschem Vorrücken begriffen. Und doch ist dies erst der Anfang. Alle Schuld rächt sich auf Erden. Jene Nemesis wird schließlich alle ereilen, welche das natürliche und gottgeordnete Recht der Eltern in Schulsachen nicht respektieren und schützen wollen, — auch den Staat und die Kommunen samt der Kirche, wenn die Schulbehörde in der begonnenen Verdrängung der Familien aus der Schulverwaltung fortfährt, und die übrigen Faktoren dies gut heißen. Ein Schulwesen, das nicht nach Gerechtigkeit geordnet ist, bei dessen Verwaltung nur die drei größeren interessierten Korporationen mitwirken können, — ein solches Schulwesen kann unmöglich gesund bleiben. Mag es äußerlich noch so hübsch uniformiert und stattlich aussehen, im Innern ist doch der fressende Schade da, und er wird früher oder später auch deutlich genug zum Vorschein kommen.

Wir sagten oben, durch die Beseitigung der größeren Repräsentation sei die heimische Schulgemeinde-Institution einem Baume gleich geworden, der bereits halbwegs abgehauen ist, und bei dem es daher keines gar starken Stoßes mehr bedürfe, um ihn völlig zu Fall zu bringen. In dem bei der vorigen Landtagssession eingebrachten Schulgesetzentwurf des Ministers v. Goßler hat sich dieser Stoß auch schon

angekündigt. Nach diesem Gesetzentwurf sollten die echten Schulgemeinden mit Stumpf und Stiel ausgerottet, die Familien in Schulsachen mundtot gemacht werden. Wie die Zeitungen wissen wollten, hatte die Unterrichtskommission des Abgeordnetenhauses in ihrer Mehrheit auch bereits Ja und Amen dazu gesagt. So weit wären wir also gekommen! Da mußte der Urheber des Gesetzentwurfs plötzlich den Abschied nehmen, und sein Nachfolger zog die Vorlage einstweilen zurück. Ein merkwürdiger Zwischenfall! Wie der Gesetzentwurf aussehen mag, wenn er wieder zum Vorschein kommt, ist zur Zeit nur ein großes Fragezeichen. Daß der neue Minister nicht unter Juristenakten, sondern in der Schule des praktischen Lebens seine Karriere gemacht hat, dürfte für die Schulgemeindefrage nur günstig sein. Dazu erinnert sein Name an den in der preußischen Schulgeschichte rühmlichst bekannten Minister v. Zedlitz unter Friedrich dem Großen, der mit dem edlen pädagogischen Reformer Freiherrn v. Rochow auf Reckahn, dem Verfasser des ersten Volksschul-Lesebuchs, in lebhaftem Verkehr stand und für dessen Bestrebungen zur Hebung der Volksbildung sich angelegentlich interessierte. Hoffen wir darum einstweilen das Beste.*)

Erfreulicherweise hat sich bei der jüngsten Bedrohung der Schulgemeinde-Institution auch gezeigt, daß die niederrheinischen Schulgemeinden diesmal nicht so interesselos sind, als es bei dem oben erwähnten Vorgange scheinen konnte. Allerwärts regen sich die Schulvorstände und Hausväter, um vereint Petitionen zur Erhaltung der Familien-Schulrechte an das Ministerium und den Landtag einzusenden. Möge diesen Bemühungen der gewünschte Erfolg nicht fehlen!

Unsere geschichtliche Betrachtung ist zu Ende.

Sie hat gezeigt, wie am Niederrhein, inmitten einer wirtschaftlich selbständigen Bevölkerung und als Frucht der freiverfaßten Reformationskirche, die Schulgemeinde echter Art entstehen und sich entwickeln konnte, und wie dieselbe schon in der Zeit, wo Staat und Kommune noch nicht mithalfen, in auffallend hohem Maße als segenskräftig sich erwies. Nicht auf vormundschaftliche Anordnung der Landesregierung oder der Kirche trat sie ins Leben; sie ging vielmehr hervor aus dem eigenen Entschlusse der Hausväter, welche den Wert der Schulbildung erkannt hatten, aus dem Bewußtsein des Familienrechts und der erlangten Mündigkeit, — mit einem Wort: aus der Selbstbethätigung der Eltern in Erfüllung ihrer Erziehungspflicht. So ist also diese Institution von wahrhaft edler Herkunft, — und das so gewiß, als die Individual- wie die Social-Erziehung kein höheres Ziel kennt und kennen kann als die Erweckung der Selbstthätigkeit im Dienst der individuellen und socialen Pflichten. Daraus ergiebt sich ferner,

*) S. die Schlußbemerkung im Anhang.

daß die Schulgemeinde-Einrichtung, indem sie die Mitwirkung des Hauses bei der Schulverwaltung ermöglicht, fordert und organisiert, eben dadurch eine soziale Erziehungsanstalt für die Eltern selber wird, — und das so gewiß, als umgekehrt aus dem Nichtbekümmern und Nichtsthun nur Steigerung der Gleichgültigkeit und Unfähigkeit hervorgehen kann. Rechnet man zu dem allen hinzu, wie auf diesem Wege das Schulwesen auf eigenrechtlichen, also politisch und kirchlich neutralen Boden zu stehen kommt, so muß endlich klar werden, daß die Schulgemeinde-Institution in Wahrheit den Höhepunkt der Schulentwicklung bildet; daß demnach eine Landesregierung hinsichtlich der Schulverfassung kein höheres Ziel sich stellen kann, als überall solche Familien-Schulgenossenschaften ins Leben zu rufen; und jede vormundschaftliche Schulverwaltung gerade darin die Probe ihrer Meisterschaft zu suchen hätte, ob und wie weit es ihr gelungen wäre, dieses Ziel zu erreichen.

Aus dem reichen Ergebnis unserer geschichtlichen Rückschau seien einige Hauptgedanken in der Form von Merksätzen hervorgehoben.

1. Die Schulgemeinde ist ein Verband von Familien — auf Grund des Elternrechts — zur gemeinsamen Erziehung der Jugend.

   Die gemeinsame Erziehung bedingt, daß die betreffenden Familien in den wichtigsten Erziehungsgrundsätzen übereinstimmen, also vor allem gewissenseinig sein müssen.

2. Im Vergleich zur Kommunal- und zur Kirchengemeinde-Schule bezeichnet die Entstehung der Schulgemeinde den Höhepunkt der Schulentwicklung.

   Die beiden ersteren Formen sind nur unvollkommene Durchgangsstufen.

   Die zeitliche Reihenfolge der drei Formen stellt auch genau ihre Rangstufenfolge dar.

3. Nicht die kleine Einzel-Schulgemeinde, sondern ein größerer Schulgemeinde-Verband muß die Schullasten übernehmen, — also zunächst der innerhalb einer bürgerlichen Gemeinde.

   Diese Weise der Schulunterhaltung hat mithin lediglich den Sinn, daß die beteiligten Schulgemeinden zur gegenseitigen Unterstützung eine gemeinsame Schulkasse gegründet und die Verwaltung derselben der Kommunalbehörde übertragen haben.

   Der Letzteren können daher bei dieser Vereinbarung nur diejenigen Rechte der Schulgemeinden zufallen, welche sich auf die Verwaltung der Schulkasse beziehen; die übrigen Familienrechte verbleiben nach wie vor den einzelnen Schulgemeinden.

   (Daß der Kommune außerdem — gerade wie dem Staate, der Kirche und der Familie — auch eigentümliche Rechte bei der Schulverwaltung zustehen müssen, versteht sich von selbst.)

4. Die Schulgemeinde-Institution übt einen vielseitig erziehlichen Einfluß aus — beides, auf die Bevölkerung selbst wie auf den Lehrerstand, und wirkt dadurch auch wieder fördernd auf die amtliche, sociale und ökonomische Stellung des letzteren ein.
   a) Sie belebt in den Familien das Interesse für die Schulbildung und ihre Anstalten;
      sie regt in ihnen den freien Opfersinn an und wendet ihn der Schule zu;
      sie stärkt in ihnen das Bewußtsein des Familienrechts und der Mündigkeit;
      sie fördert das Geschick zur Selbstverwaltung; und endlich:
      sie ermöglicht und befördert ein gedeihliches Zusammenwirken von Schule und Haus.
   b) Sie sichert dem Schulamte die benötigte und ihm gebührende Achtung;
      sie wirkt nachhaltig fördernd auf die berufliche Tüchtigkeit, persönliche Ehrenhaftigkeit, standesgemäße Haltung, Besonnenheit und innere Selbständigkeit des Lehrerstandes;
      sie verhilft demselben, so weit in ihrer Macht steht, zu den ihm gebührenden Amts- und Standesrechten; und endlich:
      sie trägt in mehrfacher Weise zur Verbesserung seiner ökonomischen Lage bei.

Wie das alles auch der Schule in allen ihren Aufgaben zu gute kommen muß, sagt sich von selbst.

* * *

So viel zur allgemeinen Orientierung über die Schulgemeindefrage. Irre ich nicht, so wird der Leser schon aus diesem geschichtlichen Einleitungskapitel herausgefühlt haben, daß jene Frage zu den wichtigsten gehört, die es in der Theorie der Schulverfassung giebt. Die volle Bedeutung der Schulgemeinde kann jedoch erst dann ganz überblickt werden, wenn wir die socialen und pädagogischen Güter, welche diese Institution in sich birgt, der Reihe nach einzeln betrachten. Das soll in den sieben folgenden Kapiteln geschehen.

Anhang.

Zusatz-Bemerkung zu S. 52. — Nachdem das Vorstehende längst geschrieben war, ist jüngst der neue Volksschulgesetz-Entwurf des Ministers v. Zedlitz ans Licht getreten und dem Landtage vorgelegt worden. In der allgemeinen Vorberatung im Abgeordnetenhause haben die verschiedenen Parteien auch bereits zu demselben Stellung genommen und ihr Herz ausgeschüttet. Noch lebhafter ist dies in den politischen Parteiblättern geschehen und wird wohl noch eine geraume Zeit andauern. Die Leser werden vermutlich wünschen, daß auch hier schon vom Standpunkte dieser Schrift etwas über die veränderte Lage der Dinge gesagt werden möchte. Obwohl dies nicht zur Aufgabe des vorliegenden Kapitels gehört, so muß ich den Wunsch doch als berechtigt anerkennen. Ich will daher demselben entgegenkommen, so weit es in dem Rahmen einer Anmerkung und ohne Besorgnis vor Mißdeutungen in fremdem Interesse geschehen kann. Der Gesetz-Entwurf behandelt viele und verschiedenartige Stücke und bietet daher der Beurteilung viele Seiten dar. Ein Gesamturteil kann darum nur aus einer Prüfung der einzelnen Bestandteile und Seiten hervorgehen. Ich bin aber nicht gewohnt, ein Urteil abzugeben ohne Begründung. Man wolle daher hier noch nicht ein Urteil über Einzelheiten von mir verlangen, denn das kann erst in den folgenden Untersuchungskapiteln geschehen; noch weniger wolle man ein summarisches Urteil positiven Inhalts im Sinn und Stil der gewohnten Partei-Aussprüche erwarten. Es kann sich also hier nur darum handeln, den principiellen Standpunkt dieser Schrift gegenüber dem principiellen Standpunkte des neuen Gesetz-Entwurfs möglichst kenntlich zu machen. Das dürfte an dieser Stelle auch vollständig genügen.

Der Standpunkt der vorliegenden Schrift ist der der Pädagogik (d. i. der pädagogischen Wissenschaft) und der Ethik, insbesondere der Social-Ethik. Er hat also vorab, nämlich principiell, nichts zu thun weder mit der Politik, noch mit der Theologie, noch mit der Volkswirtschaftslehre u. s. w. Selbstverständlich heißt das nicht, bei der praktischen Ausgestaltung des Schulregiments auf gegebenem nationalen, kirchlichen ꝛc. Boden hätten Pädagogik und Ethik allein das Wort zu führen; im Gegenteil, hier haben eben die interessierten Gemeinschaften: Staat, Kirche, Kommune und Familie zu überlegen, wie das von der Pädagogik und Ethik Geforderte sich unter den gegebenen Umständen praktisch am besten ausführen läßt. Bevor dieselben an diese praktische Ueberlegung gehen können, muß also die Pädagogik (inkl. Ethik) über ihre principiellen Grundsätze sich klar sein, und jene Gemeinschaften müssen ausdrücklich fordern, daß die beiden genannten Wissenschaften jene Grundsätze vorher herausarbeiten und deren Richtigkeit auch überzeugend nachweisen können. Sind jene Grundsätze noch nicht herausgearbeitet oder kann ihre Richtigkeit nicht überzeugend nachgewiesen

werden, so tappt die praktische Ueberlegung im Dunkeln. Nun besitzen aber jene Grundsätze, gleichviel ob sie erforscht oder noch verborgen sind, absolute Geltung, — gerade wie die Naturgesetze, d. h. sie lassen sich nicht ungestraft, nicht ohne Schaden ignorieren oder verleugnen. Wenn z. B. jemand, wie pfiffig er auch sei, für irgend einen Zweck eine Maschine erdenken will, so kann er nicht wähnen, seine notorische Pfiffigkeit erlaube ihm, sich um die Gesetze der Physik nicht zu kümmern. Entweder er befolgt sie und zwar buchstäblich bis aufs Pünktchen, oder aber er hat soviel Schaden, als er sie thatsächlich — wissentlich oder unwissentlich — verletzt; und möglicherweise kann er sie derart verletzen, daß er überhaupt nichts Nutzbares zu stande bringt. Das gilt ohne allen Abzug auch auf dem Gebiete, wo Pädagogik und Ethik die Grundgesetze zu erforschen haben. Ob nun dieselben bis jetzt genügend erforscht sind oder nicht, und ob sie, soweit sie bereits erforscht wären, auch von den Faktoren der praktischen Gesetzgebung genügend gekannt sind oder nicht, — davon reden wir jetzt nicht; wovon wir reden, ist lediglich dies: soweit die wirklichen pädagogischen und ethischen Grundgesetze bei der Regelung des Schulwesens thatsächlich verletzt werden, soweit wird das Werk mit schweren Mängeln behaftet sein.

Die vorliegende Schrift hat sich nun die Aufgabe gestellt, die für die Regelung des Schulregiments gültigen principiellen Grundsätze der Pädagogik und Ethik zu finden und überzeugend darzulegen, damit der Leser in den Stand gesetzt sei, nunmehr ein eigenes, selbständiges Urteil über jeden dargebotenen Schulgesetz-Entwurf sich zu bilden und somit keines vorgesagten Urteils mehr bedarf. Die Untersuchung wird zunächst vorgenommen an der untersten, an der Lokalinstanz, d. i. an der Schulgemeinde. So war es dialektisch und didaktisch geboten: einmal, weil hier bei den einfachsten Verhältnissen alles am leichtesten verständlich gemacht werden kann; zum andern, weil die Schulgemeinde-Ordnung das Fundament der Schulverfassung ist, und zum dritten, weil die Uebertragung der hier geltenden Grundsätze auf die höheren Instanzen sich nun gleichsam von selber sagt.

Aus der Pädagogik und Ethik ergeben sich nun folgende principiellen Forderungen an die Schulverfassung:

1. Anerkennung des vollen Familienrechts — neben den Rechten des Staates, der Kirche und der Kommune;
2. Anerkennung der vollen Gewissensfreiheit in Erziehungssachen — also nicht nur für die bisher staatlich anerkannten Religionsgesellschaften, sondern für alle ohne Ausnahme, sofern sie sich vor der Staatsbehörde über ihre Moral und ihre Erziehungsgrundsätze befriedigend ausgewiesen haben. (Eine Religionsgesellschaft z. B., welche ihrerseits nicht die Gewissensfreiheit als moralische Forderung anerkennt, hat auch keinen Anspruch auf unbedingte Gewissensfreiheit in Erziehungssachen, sondern muß sich diejenige Einschränkung gefallen lassen, welche der Staat im Interesse des Ganzen für nötig findet!!)

3. Volle Anerkennung der Vertretungsrechte, welche der pädagogischen Wissenschaft und dem Schulamte gebühren.
4. Durchführung des Selbstverwaltungsprincips und der Interessenvertretung in allen Verwaltungsinstanzen; — (also Abweisung der Bureaukratie, Hierarchie und Scholarchie (z. B. etwa Schulsynoden bloß aus Schulmännern bestehend).
5. Die Verwaltungseinrichtungen müssen geeignet sein, in allen Volkskreisen das Erziehungsinteresse zu wecken und zu pflegen.
6. Sie müssen in administrativer Hinsicht zweckmäßig sein.
7. Regelung des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche auf dem Schulgebiete — lediglich auf Grund der vorgenannten sechs maßgebenden ethisch-pädagogischen Principien (!).*)

Will nun jemand (etwa ein Konservativer) sagen: diese Forderungen gingen ja im freiheitlichen Sinn noch weit über alles hinaus, was die liberalen Parteien bisher beantragt hätten, — so gebe ich das nicht bloß zu, sondern behaupte es sogar ausdrücklich selbst und habe es bereits seit mehr als 30 Jahren behauptet.

Will ein Zweiter (etwa ein Liberaler) sagen: diese Forderungen suchten ja alle berechtigten Interessen der Kirchen auf dem Schulgebiet möglichst zu wahren, — so gebe ich das wiederum nicht bloß zu, sondern behaupte es sogar selbst, — nämlich hinsichtlich derjenigen Religionsgemeinschaften, welche die obigen Grundsätze anerkennen (!).

Will ein Dritter (etwa ein Bureaukrat) sagen: mein Standpunkt weise zwar die Scholarchie ab, beanspruche also für die Vertreter der pädagogischen Wissenschaft und des Schulamtes weder das entscheidende und noch weniger das alleinige Wort, doch scheine mein Wunsch dahin zu gehen, daß bei den Beratungen über Schulangelegenheiten die Vertreter der pädagogischen Wissenschaft und des Schulamtes zuerst gehört werden möchten, — so erkläre ich wiederum ausdrücklich, daß das allerdings meine Ansicht ist, nämlich deshalb, weil dies im Interesse der Schule und aller beteiligten Gemeinschaften (Staat, Kirche ꝛc.) liegt.

So der principielle Standpunkt der vorliegenden Schrift.

Nun der Standpunkt des Gesetzentwurfs.

Derselbe ist augenscheinlich in allen wichtigen Punkten nicht das Ergebnis einer principiellen Ueberlegung, sondern der gegebenen Zwangs-Umstände. Zu diesen Zwangsumständen gehört in erster Linie das unnatürlich verwickelte und verhaderte Verhältnis der politischen und kirchenpolitischen Parteien zu einander. Da kommen bei Beratung der Schulgesetzgebung im Abgeordnetenhause vier Standpunkte oder vier

*) Wie der Leser gemerkt haben wird, sind dies dieselbigen 7 Grundsätze, welche in den folgenden Kapiteln dieser Schrift einzeln betrachtet werden sollen, — nur in einer andern Reihenfolge. Hier stehen sie in der Reihenfolge, wie sie nacheinander ausgeführt (d. i. anerkannt und gesetzlich festgestellt) werden müssen; bei der untersuchenden Besprechung im Buche dagegen werden sie in der Reihenfolge vorgenommen, wie es mir behufs der Verständlichkeit und der Verständigung am dienlichsten schien.

Faktoren in Betracht: 1. die hochkirchlich-konservative Partei, 2. die kirchlich unbestimmte liberale Partei, 3. das kircheneinige Centrum, 4. die Staatsbeamtenschaft mit ihren bureaukratischen Neigungen. Bei der Schulgesetzfrage werden sie sich stets gruppieren — entweder zu 2 gegen 2, wo dann gar keine stützkräftige Majorität herauskommt, oder aber 3 gegen 1, was dann bei der Schulgesetzgebung immer heißt: die eine isolierte Minoritätspartei ist die liberale.

Was diese Sachlage für die Schule zu bedeuten hat, wenn es sich um wirkliche Reformen von Bedeutung handeln soll, brauche ich nicht zu sagen. Die unseligen Parteiverhältnisse haben also dem Minister von vornherein stark die Hände gebunden: für belangreiche Reformen hatte er, selbst wenn er sie wünschte, nur sehr beschränkten Spielraum. Wer hat das verschuldet? Die hochkirchlichen Konservativen sagen: die Liberalen mit ihrer Kirchenscheu sind schuld; die Liberalen sagen: die Konservativen mit ihrer Freiheitsscheu sind schuld. Dieses tragische Stück — ich meine zunächst den Hader zwischen Konservativen und Liberalen — spielt nun schon seit 44 Jahren oder ungefähr seit einem Jahrhundert und länger. Die Spielkosten hat vornehmlich die Schule und der Lehrerstand bezahlen müssen.

Nun kommt aber noch die Hauptzwangsfessel für den Minister hinzu. Das unnatürliche Parteiverhältnis zwischen den Konservativen und Liberalen hat bewirkt, daß das Centrum zu seiner jetzigen Stärke gelangt ist, und nun die ausschlaggebende Rolle in der gesamten Gesetzgebung des deutschen Reiches und des preußischen Staates zu spielen vermag. Kein einziges Gesetz kann zu stande kommen, es sei denn, daß das Centrum sein Placet dazu gegeben habe, und dieses Placet muß stets teuer erkauft werden. Die Zwickmühle in dem Spiel zwischen der preußisch-deutschen Krone und dem Vatikan ist — dank der konservativ-liberalen Verhaderung — fertig, und sie mahlt unbarmherzig weiter, bis die gewünschte Einschnürung des Staates und der protestantischen Kirche vollendet ist. Ob die Konservativen ängstlich wehklagen, oder die Liberalen in lauten Zornausbrüchen sich Luft machen, oder die Bureaukratie mit den Beinchen strampelt und beamtenmäßig erklärt: der edle preußische Staat darf und will nicht in dieser Zwangsjacke sein, — so hilft das alles nichts; damit wird auf dem Mühlenspiel-Brett kein einziges Steinchen anders gerückt. Die Zwickmühle arbeitet weiter.

Endlich hat das mehr als halbhundertjährige Verschleppen der Schulgesetzreform noch eine Verstärkung der Notlage geschaffen: die Regelung der Lehrerbesoldung verträgt keinen Aufschub mehr; keine Partei will für das Verschleppen noch länger verantwortlich sein, und so muß die Schulverfassungsfrage in Angriff genommen werden. (Warum eine separate Regelung der Lehrerbesoldung nicht im Interesse der Schulreform-Freunde und somit auch nicht im wahren Interesse des Lehrerstandes liegen kann, wird in Kap. V überzeugend bewiesen werden.)

So die gegebene Zwangslage.

Sollte nun die Aufstellung eines Schulgesetz-Entwurfes nicht von vornherein eine vergebliche Arbeit sein, so war dem Minister als erste Aufgabe dies aufgezwungen, mit dem ausschlaggebenden Centrum thunlichst sich abzufinden. Davon konnte ihn nichts dispensieren. Augenscheinlich hat er nun diese erste Zwangsaufgabe so lösen wollen, daß die protestantische Kirche ebenfalls zufriedengestellt werde, und hat zu diesem Ende die Wünsche der jüngsten evangelischen Generalsynode zum Leitstern genommen.

Natürlich mußte sich nun der Minister sagen, auf diesem Wege werde den Kirchen, zumal der ausnutzungsfähigen römischen Kirche, soviel Einfluß auf dem Schulgebiete eingeräumt, daß der staatliche Einfluß in bedenkliche Gefahr käme. Damit war ihm denn die zweite Aufgabe zugewiesen, die Stellung des Staates innerhalb der gegebenen Schranken möglichst zu verstärken. Er hat diese Aufgabe dadurch zu lösen versucht, daß der staatliche Schulregierungs-Apparat aufs äußerste konzentriert, d. i. noch bureaukratischer gestaltet wurde, als derselbe es ohnehin schon war.

Durch diese Maßregel entstand nun die dritte Aufgabe, die Freunde des Selbstverwaltungsprincips thunlichst mit jener bureaukratischen Konzentration auszusöhnen. Zu dem Ende wurde denn die Selbstverwaltung in den unteren Instanzen teils beibehalten, so weit sie bereits da war, teils etwas erweitert, und auch der untersten Instanz ein klein wenig freie Bewegung eingeräumt, die der v. Goßlersche Entwurf, unter dem Beifall der meisten Liberalen und unter Gutheißung der meisten Kirchlich-Konservativen, nicht hatte gestatten wollen.

Das sind die drei hervorstechendsten positiven Charakterzüge des v. Zedlitzschen Gesetzentwurfes. (Einen vierten Charakterzug negativer Art, der aber mehr verborgen liegt und den meisten Parteipolitikern nicht merkbar zu sein scheint, werden wir später kennen lernen.)

Wie man sieht, ist dieser Gesetz-Entwurf nicht das Resultat einer principiellen Ueberlegung, sondern einer Notlage, welche die protestantische Parteizerklüftung heraufbeschworen hatte. Die erste Aufgabe, die alles beherrscht, war durch die Notlage direkt aufgezwungen; die beiden andern Aufgaben waren nun von selbst gegeben. Der Herr v. Goßler hatte sich bereits an dem Verzweiflungsproblem versucht — freilich nicht gerade „genial“ — und darob den Ministerstuhl samt dem Gesetz-Entwurfe verloren. Der jetzige Minister hat das Zwangsproblem offenbar praktischer angefaßt; allein was hilft aller praktische Verstand bei einem Problem, das unter den gegebenen Zwangsumständen mit den Ratschlägen, welche die Bureaukratie und die kirchenpolitischen Parteien bisher zu liefern wußten, schlechterdings unlösbar ist?

So liegt denn ein Gesetz-Entwurf vor, der in jeder Beziehung an schweren Mängeln leidet, — schon hinsichtlich der von allen Parteien in den Vordergrund gestellten Aufgabe, das Verhältnis zwischen Staat und Kirche zu regeln, — vollends hinsichtlich der Ansprüche der Familie, der pädagogischen Wissenschaft, des Schulamts und des Lehrer-

ſtandes. (Der v. Goßlerſche Entwurf war zwar etwas anders, aber im ganzen nicht beſſer; ſpeciell in betreff des Familienrechts ſowie der Anſprüche der pädagogiſchen Wiſſenſchaft, des Schulamts und des Lehrerſtandes ſogar entſchieden ſchlechter, wie ſchon allein an der Vertretung des Schulamtes ziffermäßig nachgewieſen werden kann.)

Abgeſehen von der gegebenen Zwangslage, woran nicht der Miniſter, ſondern die nächſtbeteiligten politiſchen Parteien ſelber die Schuld tragen, ſchreiben ſich die Mängel des neuen Geſetz-Entwurfes vornehmlich her von einem Grundirrtum, worin ſeltſamerweiſe alle vier geſetzgeberiſchen Faktoren, — konſervative und liberale Partei, Bureaukratie und Centrum — trotz alles ihres ſonſtigen Zankens vollkommen **einig** ſind, den ſie alſo dem Miniſter von vornherein einmütig vorgeſagt haben. Es iſt der, daß die Regelung des Verhältniſſes zwiſchen Staat und Kirche auf dem Schulgebiet den Kern des ganzen Schulverfaſſungsproblems bilde — und zwar auch in dem Sinne, daß, wenn dieſes Verhältnis geregelt ſei, dann alles Uebrige ſich gleichſam von ſelbſt finde.

Infolge dieſes gemeinſamen Grundirrtums ſchob ſich nun der ſtaatlich-kirchliche Streit dergeſtalt in den Vordergrund, daß alles Uebrige als eine pure Nebenſache erſcheint, um deswillen man ſich nicht den Kopf zu zerbrechen brauche. Es fiel niemandem ein, ſelbſt nicht einmal den Liberalen, ſich zu fragen, ob denn am Ende die Sache ſich nicht gerade umgekehrt verhalten könnte. Nun verhält ſich aber in der That die Sache gerade umgekehrt. Wollte man die übrigen ideellen Anliegen, nämlich die der Familie, der pädagogiſchen Wiſſenſchaft, des Schulamtes und des Lehrerſtandes zuerſt erledigen, und gelänge dieſes auch nur annähernd gerecht und ſachverſtändig, ſo würde ſich finden, daß der alte Streit zwiſchen Staat und Kirche bereits im Weſentlichen mitgeregelt wäre und für den etwaigen kleinen Reſt es keines Kopfzerbrechens bedürfe — wie geſchrieben ſteht: Trachtet am erſten nach der Hauptſache, ſo wird euch das Nebenſächliche von ſelbſt zufallen.

Zu allem Unglück birgt jener gemeinſame Grundirrtum noch zwei andere Irrtümer in ſeinem Schoße. Bei der Regelung des Verhältniſſes zwiſchen Staat und Kirche dreht ſich der Streit bekanntlich vornehmlich um zwei Fragen: 1. ob Konfeſſionsſchule, oder Simultanſchule, 2. wie die Anſprüche des Staates und der Kirche innerhalb der Schul-Verwaltungsordnung abzugrenzen ſeien. — Hier liegt nun das Irrige darin, daß in beiden Fällen die Streitfrage falſch geſtellt iſt, und infolge deſſen nun beide Fragen völlig unlösbar werden, ſofern die Knoten wirklich nach Gerechtigkeit gelöſt und nicht bloß zerhauen werden ſollen. Nehmen wir die Streitfrage aus der Lehre von der Schuleinrichtung: ob Konfeſſionsſchule, oder Simultanſchule. Hier hat keine der ſtreitenden Parteien ſich jemals darauf beſonnen, ob es denn nicht einen höheren (übergeordneten) Begriff als „konfeſſionell“ und „ſimultan“ gebe, der beiden Teilen gewähre, was ſie mit Recht wünſchen und verlangen können. Einen ſolchen höheren Begriff giebt es in der That; von ihm wird in Kap. IV dieſer Schrift näher zu

reden ſein. Aehnlich liegt die Sache bei dem 2. Streitpunkte, der in die Lehre vom Schulregiment gehört. Auch hier haben beide Parteien ſich nicht beſonnen, ob die Streitfrage nicht falſch formuliert ſei, und ob es nicht einen höhern Standpunkt gebe, der die Gegenſätze ausſöhnen könne. Einen ſolchen höhern Standpunkt giebt es in der That, der ſich aber nicht mit wenigen Worten unmißverſtändlich darlegen läßt. In Kap. VI dieſer Schrift wird genauer davon die Rede ſein.

Zu jenem Grundirrtum, welcher den alten Schulſtreit zwiſchen Staat und Kirche in den Vordergrund ſchiebt und alle übrigen Anliegen, bei denen gerade die Löſung liegt, als pure Nebenſachen behandelt, und zu den beiden Unterirrtümern, wonach man ſich mit zwei falſch formulierten Streitfragen vergeblich abquälen muß — welche ſämtlichen Irrtümer doch nicht zunächſt dem Miniſter, ſondern allen Parteien ſamt der regierenden Schulbeamtenſchaft zur Laſt fallen, — kommt endlich noch ein Mißgeſchick, was vermeidbar geweſen wäre. Bei der Ausarbeitung des Geſetz-Entwurfs hat nämlich der Miniſter, allem Augenſchein nach, nur von ſolchen Perſonen techniſch ſich beraten laſſen, welche ſelber in allen jenen Irrtümern befangen waren, dazu in erſter Linie für die Befriedigung der kirchlichen Schul-Anſprüche ſich intereſſierten, dagegen die Anliegen der Familie, der pädagogiſchen Wiſſenſchaft, des Schulamtes und des Lehrerſtandes entweder für etwas Nebenſächliches hielten oder ſie nur oberflächlich und von weitem kannten.

Durch alles dieſes — die Zwickmühle des Centrums, die gemeinſamen Irrtümer aller Parteien, die ſeparaten Irrtümer jeder Partei für ſich, die einſeitige techniſche Beratung des Miniſters — iſt der Geſetz-Entwurf vollſtändig erklärt. Er konnte nicht anders ausfallen.

Was nun? Wird die Nachreviſion des Landtages etwas helfen? Dieſe Reviſion geſchieht ja von denſelben vier Faktoren, durch deren gemeinſame und ſeparate Irrtümer die Zwangslage heraufbeſchworen und der Geſetz-Entwurf ſo geworden iſt, wie er iſt. Sollte nun ihr Revidieren etwas von Belang ausrichten, ſo müßten ſie ja alleſamt damit anfangen, erſt ihr eigenes Programm von jenen Irrtümern zu reinigen und nach den entgegengeſetzten Wahrheiten ſich umzuſehen, um die man ſich bisher nicht bekümmert hat. Iſt Hoffnung vorhanden, daß dies geſchehen werde, — gleichſam durch eine plötzliche Bekehrung innerhalb einiger Monate, ſei es auch nur bei den Konſervativen und den Liberalen? Ich ſehe keine, nicht einmal bei den Liberalen, wo es doch zuerſt denkbar wäre.

Gleichwohl iſt es möglich, daß die ſogenannte Reviſion in Gang und ein Volksſchulgeſetz zu ſtande kommt; ja es iſt nicht bloß möglich, ſondern höchſt wahrſcheinlich, denn die Zwickmühle mahlt unwiderſtehlich und unbarmherzig weiter. Wie wird dann das revidierte Geſetz ausſehen? Das läßt ſich unſchwer erraten, auch wenn es die Reviſion des v. Goßlerſchen Entwurfs in der Unterrichts-Kommiſſion nicht ſchon im Vorſpiel gezeigt hätte. Dieſer Entwurf war hinſichtlich der Anliegen der Familie, der pädagogiſchen Wiſſenſchaft, des

Schulamtes und des Lehrerstandes noch beträchtlich schlechter als der jetzige neue; und doch wußte die Unterrichts-Kommission in dieser Beziehung so winzig wenig daran zu bessern, daß man nur sagen kann: dem „genialen" Charakter der Vorlage durchaus entsprechend. Aller Wahrscheinlichkeit nach wird es bei dem neuen Gesetz-Entwurf nicht viel anders gehen. Man wird, trotz alles pathetischen Gelärms und Waffenraffelns in den Parteiblättern und -Versammlungen, gegenseitig etwas nachgeben, etliche unbequeme Spitzen abschleifen und dann Amen sagen und des „gelungenen Werks" sich freuen. Wie nun das revidierte Gesetz auch aussehen mag, — soviel ist gewiß: den Löwenanteil des „gelungenen" Werkes wird das Centrum bekommen; die wahren Schulfreunde und der Lehrerstand müssen ihre besten ideellen Hoffnungen für das nächste Viertel-Jahrhundert begraben; die evangelische Kirche muß ihren ohnehin mäßigen Gewinnanteil so teuer bezahlen, daß sie seiner schwerlich froh werden wird, da die weitverbreitete Mißstimmung im Lehrerstande gegen die Geistlichen durch das Geschehene nur noch zunehmen kann; und was für ein Gewinnanteil für die liberale Partei abfällt, das mag sie sich selber sagen. Kurz, der Ausgang wird der sein, den wir schon oben S. 2 des Vorwortes vorausgesagt haben: „Käme ja einmal ein neues Schulgesetz nach einem der beiden Parteirezepte (des konservativen oder des liberalen, oder nach einem Mischmasch aus beiden) zu stande, so würde der etwaige kleine Gewinn erkauft werden müssen durch Ertragung vieler alten, drückenden Uebelstände." Das Schulgesetz wäre ja da, allein die Schulreform wäre in eine unheimlich feste Sackgasse geraten. Denn wenn das ein halbes Jahrhundert lang durchzankte Schulgesetz endlich glücklich unter Dach gebracht ist, — welche Partei wird dann in den nächsten 25 Jahren noch an die Schulverfassungsfrage denken oder ein Wort davon hören mögen? Ruhebedürfnis, Ekel an dieser so reichlich zerkäuten Materie, Scham über die begangenen eigenen Fehler, Aerger ob dem armseligen Resultat, wachsende Nöte der socialen Wirren u. s. w. — das alles wird zusammenwirken, um die Schulverfassungsfrage in tiefes, tiefes Schweigen zu begraben.

Doch auch jetzt, in letzter Stunde, würde es möglich sein, das Schulverfassungsproblem aus seiner Sackgasse herauszubringen und nach Gerechtigkeit und in freiheitlichem Sinne zu lösen, — trotz der gewaltigen Macht des Centrums. Die oben genannten 7 ethisch-pädagogischen Principien weisen in ihrer Reihenfolge den Weg. Die Vorbedingung wäre nur, daß auf protestantischer Seite die Konservativen und die Liberalen beide vorab diejenigen Irrtümer, welche sie bisher gemein hatten, erkännten; daß ferner die Einen wirklich konservativ, nicht mehr bloß antiliberal dächten, und die Andern wirklich liberal, nicht mehr bloß anti-konservativ, — was dann auch einschließt, daß die Konservativen weniger freiheitsscheu und die Liberalen weniger kirchenscheu wären. Daß eine solche Sinnesänderung, sei es auch nur dem Anfange nach, in letzter Stunde noch eintreten könnte, — wer wollte das zu hoffen wagen, da sogar die fürchterliche Zwickmühle des Centrums und all die erlittenen

Demütigungen sie bis jetzt nicht haben zur Besinnung und Selbstprüfung bringen können? Doch bei der liberalen Partei möchte ich noch nicht alle Hoffnung aufgeben, da sie ja nicht, wie die konservative Partei, mit ihrem Namen sich verschworen hat, ihre alten Ansichten bis in Ewigkeit zu konservieren, und auch keine Geistlichkeit hinter ihr steht, die eine solche Unbußfertigkeit aus der heiligen Schrift rechtfertigen zu können meint. Also halten wir einstweilen noch das Hoffnungsrestchen fest; denn hüben wie drüben ist es ja eigentlich nur der Parteibann, der im Wege steht, nicht die innerste Gesinnung der leibhaftigen Personen.

Geschähe es aber, daß vorab wenigstens den Liberalen über ihre bisherigen Irrtümer die Augen aufgingen und dann durch ihr Beispiel allmählich auch den Konservativen samt der Geistlichkeit, — dann würden beide freilich wohl auch zu ihrer Entschuldigung sagen, daß ein großer Teil des Lehrerstandes an ihren zeitherigen Mißgriffen mit schuld sei. Leider müssen wir ihnen in dieser Anklage völlig recht geben. In der That haben nur zu viele Lehrer von lange her auf ein selbstständiges pädagogisches Denken in der Schulverfassungsfrage verzichtet und sind mit den politischen Parteien, hier mit den Konservativen, dort mit den Liberalen, durch dick und dünn gegangen; anstatt die betreffenden Politiker auf ihre hergebrachten pädagogischen Irrtümer aufmerksam zu machen, wie dieselben mit Recht erwarten konnten, haben sie im Gegenteil diese Irrtümer blindlings nachgebetet und jene dadurch in ihrer falschen Meinung bestärkt. So tragen diese Lehrer in hohem Maße mit schuld, daß die Schulverfassungsreform in die beängstigende Sackgasse geraten ist, worin sie jetzt steckt. Von anderer Seite sind diese Kollegen genugsam gewarnt worden. Schon in vormärzlicher Zeit, in den 40er Jahren, namentlich von unserm bergischen, frühverstorbenen Landsmann Dr. Mager, damals noch Professor am Gymnasium in Aarau, durch eine Reihe von Abhandlungen in seiner „Pädagogischen Revue" (1840 bis 1848), worin die Schulverfassungsfrage zum ersten Mal in streng wissenschaftlicher Form und in freiheitlichem Sinn behandelt wurde. Mager hat zwar das Problem nicht völlig gelöst, er war noch am Suchen, und mußte schon in seinem 40. Jahre die Feder niederlegen; aber seine Leistungen genügten vollständig, um das pädagogische Denken aus dem Banne der traditionellen politischen und theologisch-kirchlichen Irrtümer zu befreien. Weiter sind jene eingebannten Lehrer unausgesetzt gewarnt worden seit mehr als 30 Jahren durch ihre Kollegen am Niederrhein, durch meine verschiedenen Schulverfassungsschriften, und durch Professor Ziller und Direktor Dr. Barth in Leipzig. Doch alle diese Warnstimmen verhallten dort oder wurden meistens nicht einmal beachtet; der Parteibann war zu stark. „Es ist also gewandt." Schule, Pädagogik und Lehrerstand müssen ihre Last tragen. Denen, die nicht haben hören wollen, werden wohl die Augen erst aufgehen, wenn sie ihnen übergehen.

II. Das Familienrecht.

Denn Recht muß doch Recht bleiben,
Und dem werden alle frommen Herzen zufallen.
Ps. 94, 15.

Die Kinder gehören zunächst den Eltern, sind zunächst ihnen auf die Seele gebunden. So weist es die Natur; so will es auch die moralische und gesellschaftliche Ordnung. Damit sind den Eltern auch bestimmte Pflichten auferlegt: sie haben für die leibliche und geistige Pflege ihrer Kinder zu sorgen, also für Nahrung, Kleidung u. s. w. und für die Erziehung. Diese Pflichten nimmt ihnen niemand ab — so lange es nicht nach dem Sinn der Socialdemokratie geht — weder die Kommune, noch die Kirche, noch der Staat. Wohl aber können und sollen diese Gemeinschaften die Familie in ihrer Erziehungsaufgabe unterstützen, namentlich dadurch, daß sie gute Schulen beschaffen helfen, wie sie das mehr oder weniger ja auch bisher gethan haben. So weit nun die Pflichten der Eltern gehen, von ihnen anerkannt und ausgeübt werden, so weit gehen auch ihre Rechte. Und so wenig es jemandem einfällt, den Eltern ihre Erziehungspflichten abnehmen zu wollen, ebenso wenig kann jemand befugt sein, denselben ihre Erziehungsrechte zu beschränken oder gar zu rauben. Diese unveräußerlichen Rechte der Eltern hinsichtlich der Erziehung ihrer Kinder und zwar speciell bezüglich der Schulerziehung, — das ist das Familienrecht, von dem hier näher die Rede sein soll.

Wie bereits erwähnt, sind an der Erziehung der Jugend außer der Familie auch der Staat, die Kirche und die bürgerliche Gemeinde interessiert. Denn weil die Kinder, wenn sie erwachsen sind, als selbständige Mitglieder in diese Gemeinschaften eintreten, so müssen diese Korporationen wünschen, daß die Kinder so erzogen werden, daß sie sich später als brauchbare und würdige Mitglieder erweisen. Aus dem Interesse, welches jede dieser vier Gemeinschaften an der Jugenderziehung hat, folgt, daß sie auch verpflichtet ist, an der Pflege der Schule mitzuhelfen, und aus dieser Mithilfe folgt weiter, daß sie auch berechtigt sein muß, bei der Verwaltung der Schule mitzuwirken. Kurz, aus dem Interesse folgen Pflichten, und aus den Pflichten folgen Rechte.

Die Beteiligung aller vier Intereſſenten an der Pflege und Verwaltung der Schule iſt aber auch um dieſer ſelbſt willen wünſchenswert; indem bei dem Zuſammenwirken ſo vieler Kräfte zu hoffen ſteht, daß es an den nötigen Mitteln zur Unterhaltung der Schule, wie an der nötigen Einſicht zur Verwaltung derſelben nicht fehlen werde.

Es iſt klar, daß das Intereſſe, welches jede der vier beteiligten Gemeinſchaften an der Schule hat, ſich nach dem beſonderen Zwecke richtet, welchem jede Korporation dient. Der Kirche liegt vornehmlich die Geſinnungsbildung, die ethiſch-religiöſe Seite der Erziehung am Herzen; der bürgerlichen Gemeinde hauptſächlich die Ausrüſtung für das wirtſchaftliche Leben; dem Staate die Kultur im allgemeinen und ſpeciell im Blick auf das politiſch-geſellſchaftliche Leben.

Das Intereſſe der Familie an der Schule unterſcheidet ſich von dem jener drei Gemeinſchaften ſehr bedeutend. Dieſe letzteren faſſen nämlich immer nur eine beſondere Seite, einen Teil der Schulerziehung ins Auge. Die Familie dagegen, wofern ſie ſich ihrer Erziehungspflicht klar bewußt iſt, muß die ganze Erziehungsaufgabe bedenken, ihr muß die ganze Perſönlichkeit des Kindes am Herzen liegen. Jene drei Korporationen ſind alſo nur Teilintereſſenten; die Familie hingegen iſt Vollintereſſent, d. h. das Familienintereſſe ſchließt die Teilintereſſen des Staates, der Kirche und der bürgerlichen Gemeinde als Beſtandteile in ſich.

Aehnlich verhält es ſich mit dem Recht der Familie an der Schule im Vergleich zu dem Rechte der drei anderen Gemeinſchaften. Nicht Staat, Kirche und bürgerliche Gemeinde ſorgen für den leiblichen Unterhalt der Kinder in Nahrung, Kleidung, Wohnung u. ſ. w., ſondern dieſe Pflicht ruht lediglich und ganz auf der Familie. Und da der Geiſt mehr iſt als der Leib, ſo müſſen die Eltern noch viel lebhafter die Pflicht fühlen, für die Geiſtespflege, für Unterricht und Erziehung zu ſorgen. Weder der Staat, noch die Kirche, noch die bürgerliche Gemeinde, ſondern die Familie iſt es, welche das volle Weh zu tragen hat, wenn die Erziehung mißrät. Jene drei Gemeinſchaften nehmen ihr von dieſem Leid nichts ab und können es nicht.

Wohl beſitzen Staat, Kirche und bürgerliche Gemeinde, weil ſie ein Intereſſe an dem Gelingen der Erziehung haben, ebenfalls Rechte an der Schule, — vorausgeſetzt, daß ſie dementſprechend auch zur Unterhaltung und Pflege derſelben beitragen. Aber wie das pädagogiſche Intereſſe der Familie für ſich allein mindeſtens ebenſo ſchwer wiegt, als die Teilintereſſen der drei anderen Korporationen zuſammen, ſo muß auch das Recht der Familie an der Schule mindeſtens ebenſoviel gelten, als die Rechte jener drei Gemeinſchaften zuſammen genommen. Es ſteht darum feſt: So lange die Kinder den Eltern gehören, und ſo lange die Eltern es ſind, welche die Sorgen und Koſten der leiblichen und geiſtigen Pflege, ſamt den ſchlimmen Folgen einer vielleicht mißlungenen Erziehung zu tragen haben, ſo lange wird

der Familie bei der Erziehung die erste und Hauptstimme gebühren. Durch die Rechte der drei Teilinteressenten wird freilich das Recht der Familie beschränkt, trotzdem aber bleibt die Familie der erste, der Vollinteressent. Wie weit die Rechte jeder der vier Gemeinschaften gehen dürfen, darüber bedarf es einer Verständigung der Beteiligten; jedenfalls müssen die verschiedenen Ansprüche so geregelt werden, daß die Familie bei der Schulverwaltung in angemessener Weise mitberaten und mitwirken kann.*)

Sollen nun die Interessen der Familie bei der Schulerziehung und die daraus fließenden Pflichten und Rechte voll und ganz zur Bethätigung kommen, so muß jede Schulanstalt ihre besondere Schulgemeinde besitzen, d. i. sie muß getragen sein von einem Verbande von Familien, welche sich zur gemeinsamen Schulerziehung ihrer Kinder vereinigt haben. Da nun diese Erziehung eine gemeinsame sein soll, so müssen die verbundenen Familien in den wichtigsten Erziehungsgrundsätzen, namentlich in religiöser Hinsicht, einig sein. Das ist die rechte Schulgemeinde: sie erbaut sich aus Familien, bezweckt die gemeinsame Schulerziehung der Jugend und hat einen bestimmten ethisch-religiösen Charakter. Denselben Charakter hat demgemäß auch die ihr gehörende Schule.

So die Grundlage.

Es gilt nun, die Schulgemeinde so zu organisieren, daß nicht nur die ihr zugewiesenen Pflichten und Rechte gut zur Ausführung kommen können, sondern auch das Interesse der Familien an der Schule wach und rege erhalten werde. Eine Organisation, welche einen dieser Zwecke unberücksichtigt läßt, kann nicht die richtige sein.

Unter den Obliegenheiten, welche den einzusetzenden Organen anvertraut werden müssen, nimmt die Mitwirkung bei der Wahl der Lehrpersonen ohne Zweifel die erste Stelle ein. Sie bildet gleichsam den Anfang, den ersten Akt ihres Sorgens und Zusehens. Geschieht hier ein Mißgriff, so läßt sich derselbe durch kein Mittel wieder gut machen, weil ja beim Unterricht und noch mehr bei der Erziehung der rechte Erfolg vornehmlich von der Persönlichkeit des Lehrers abhängt. Zudem erfordert seine ganze Wirksamkeit, daß man ihm mit Vertrauen entgegenkomme. Bei manchen anderen Berufsarten ist das weniger nötig. Soll z. B. in einer Gemeinde ein neuer Postmeister angestellt werden, so kommt es bei der Behörde gar nicht in Frage, ob der in Aussicht genommene Beamte von dem beteiligten Publikum schon gekannt sei und auf Vertrauen rechnen könne. Darum kann er von der Behörde lediglich nach ihrem eigenen Ermessen ernannt

*) Beim Staate kommt natürlich noch eine besondere Gerechtsame hinzu, nämlich deshalb, weil er — juristisch ausgedrückt — „der Träger der socialen Gewalt", der Beschützer und Schiedsrichter aller unter seiner Obhut lebenden verschiedenartigen Gemeinschaften ist und sein soll. Darum gebührt ihm im Schulwesen, bei dem er ohnehin als korporativer Mitinteressent beteiligt, das Recht der leitenden Oberaufsicht.

werden. Ganz anders liegt die Sache, wenn ein Pfarrer oder ein Bürgermeister ihren Beruf antreten. Ihre Wirksamkeit kann nur dann von Segen sein, wenn die Gemeinde ihnen volles Vertrauen entgegenbringt. Ihre Aemter sind eben Vertrauensämter. Darum dürfen diese Beamten nicht einseitig von der Behörde ernannt, sondern sie müssen von den betreffenden Gemeinschaften gewählt werden. Wie diese beiden Aemter, so ist auch der Schuldienst ein Vertrauensamt. Wollte nun allein die staatliche, oder die kirchliche, oder die kommunale Behörde den Lehrer ernennen, so wäre das für die Schulgemeinde wie für den Lehrer selbst vom Uebel. Die Gemeinde würde ihn mit Gleichgültigkeit, ohne jede Teilnahme, vielleicht sogar mit Widerwillen aufnehmen, und der Lehrer müßte sich, den günstigsten Fall vorausgesetzt, das für seine erziehliche und unterrichtliche Thätigkeit so unentbehrliche Vertrauen erst langsam und vielleicht im Kampfe mit mancherlei Hindernissen erwerben. Die Organe der Schulgemeinde können also unter keinen Umständen darauf verzichten, bei der Berufung der Lehrer mitzuwirken.

Von den sonstigen Obliegenheiten der Schulgemeindeorgane, die im dritten Kapitel näher zur Sprache kommen, seien hier noch erwähnt:

die Mitsorge für die Unterhaltung und äußere Pflege der Schule, — soweit diese Pflicht nicht einem größeren Schulgemeindeverbande obliegt;

die allgemeine (nichttechnische) Aufsicht über die Schule; (für die technische Aufsicht sind besonders qualifizierte Personen erforderlich);

die Sorge für regelmäßigen Schulbesuch und für einmütiges Zusammenwirken von Schule und Haus;

die öffentliche Sittenaufsicht über die Jugend außerhalb der Schule in Verbindung mit den Lehrern;

die rechtliche Vertretung der Schulgemeinde und Schule.

Faßt man diese geschäftlichen Verrichtungen ins Auge, so ist leicht zu erkennen, daß sie doppelter Art sind:

1. laufende Geschäfte, bei welchen es darauf ankommt, daß sie schnell und pünktlich ausgeführt werden;
2. solche Angelegenheiten, wie z. B. die Lehrerwahl, welche nur in größeren Zwischenräumen vorkommen, aber von besonderer Wichtigkeit sind und darum eine reifliche Ueberlegung nötig machen.

Damit ist gewiesen, daß auch zweierlei Verwaltungsorgane nötig sind:

1. ein kleineres Kollegium für die laufenden Geschäfte: der Schulvorstand oder engere Ausschuß;
2. ein größeres Kollegium, welches, mit dem Schulvorstande vereint, die wichtigeren und seltener vorkommenden Angelegenheiten zu erledigen hat: die Schulrepräsentation.

Der Schulvorstand mag bestehen aus zwei bis drei Familienvätern, welche von der Schulrepräsentation zu wählen sind, einem Vertreter der bürgerlichen Gemeinde, einem Pfarrer als Vertreter der

kirchlichen Gemeinde und dem Lehrer resp. Hauptlehrer als Vertreter des Schulamts.

Die Schulrepräsentation mag bestehen — je nach der Größe des Schulbezirks — etwa aus sechs bis zwölf Familienvätern.*)

Es ist zuweilen empfohlen worden, die Schulrepräsentation fallen zu lassen und dafür den Schulvorstand aus desto mehr Mitgliedern zusammenzusetzen. Das wäre ein großer Mißgriff. Der Schulvorstand müßte dann alles in allem sein. Das ist aber nichts anderes, als wenn das Federmesser zugleich Brotmesser, oder das Brotmesser zugleich Rasiermesser sein sollte. „Eins für eins", hat schon Aristoteles geraten. Darum bilde man für die laufenden Geschäfte einen engeren Ausschuß von möglichst geringer Mitgliederzahl und dagegen für die wichtigeren und seltener vorkommenden Angelegenheiten ein größeres Kollegium, das dann den Schulvorstand ergänzt. Ein Schulvorstand, der beiderlei Obliegenheiten besorgen soll, wird weder dem einen noch dem andern Zwecke recht dienen. Denn wenn er mehr Glieder zählt, als die laufenden Geschäfte erfordern, so wird jedes überzählige Glied zum fünften Rad am Wagen; und da er doch nicht aus so vielen Personen bestehen kann, als zur rechten Vertrauensvertretung der Schulgemeinde erforderlich ist, so trägt er mehr den Charakter eines vormundschaftlichen Patronats als einer wirklichen Repräsentation. Das hat dann weiter die schlimme Folge, daß die Schulgemeinde, weil man sie nicht genug zur thätigen Teilnahme heranzieht, immer gleichgültiger gegen die Schule wird. Dieser letztere Gesichtspunkt würde die Errichtung einer größeren Repräsentation auch dann rechtfertigen, wenn der kleine Schulvorstand allein alle Geschäfte besorgen könnte, was aber eben nicht der Fall ist. Für die Zweckmäßigkeit solcher Doppelkollegien spricht ferner, daß diese Einrichtung sich auch bei der bürgerlichen und bei der kirchlichen Gemeinde findet: dort der Magistrat (Bürgermeister und Beigeordnete) als Verwaltungs- und die Gemeindeverordneten als Beratungskollegium; hier das Presbyterium als Verwaltungs- und die Repräsentation als Beratungskollegium. — Es dürfte somit klar sein, daß für die Besorgung alles dessen, was zur lokalen Verwaltung und Pflege der Schule gehört, keine bessere Einrichtung erdacht werden kann, als die Gründung besonderer Schulgemeinden mit der vorbeschriebenen Organisation.

Diese Einrichtung ist übrigens, wie das erste Kapitel gezeigt hat, keineswegs etwas neu Erdachtes, sondern dieselbe hat im Bergischen und am ganzen Niederrhein auf evangelischem Boden seit langem bestanden und sich bewährt.

Um das Wesen der Schulgemeinde und ihre Bedeutung für das

*) Wie die Mitglieder der Schulrepräsentation berufen werden sollen, ob durch Urwahlen der Schulgemeinde oder aber etwa zu je einem Drittel durch die Schulgemeinde, den Vorstand der kirchlichen Gemeinde und den Vorstand der bürgerlichen Gemeinde, ist eine Specialfrage, die uns hier nicht weiter beschäftigen kann.

Familienrecht noch klarer hervortreten zu lassen, wollen wir drei irrtümliche Ansichten vergleichend daneben halten.

In kirchlichen Kreisen hört man nicht selten die Meinung aussprechen, die Kirchengemeinde solle zugleich Schulgemeinde sein. Ein besonderer Schulvorstand sei deshalb überflüssig, das Presbyterium könne dessen Obliegenheiten ebenso gut wahrnehmen.

Die Vertreter dieser Ansicht übersehen zunächst, daß damit dem Presbyterium eine nicht unerhebliche Mehrarbeit aufgebürdet würde: dasselbe müßte ja neben den kirchlichen Angelegenheiten, mit denen es doch schon genug zu thun hat, auch noch die Schulsachen erledigen. Sodann wird nicht bedacht, daß Schule und Schulverwaltung es mit Aufgaben zu thun haben, welche, abgesehen von der sittlich-religiösen Seite der Erziehung, einer religiösen Körperschaft beruflich fremd sind. Endlich, und das ist das Entscheidende, lassen sie auch außer acht, daß durch diese Einrichtung das Familienrecht schwer geschädigt oder vielmehr vernichtet würde. Bei der Wahl des Presbyteriums kann doch eigentlich nur in Frage kommen, ob die vorgeschlagenen Kandidaten für ihr Amt als Kirchenamt geeignet sind; ob sie auch, was bei einer Schulvorstandswahl allein maßgebend wäre, besonderes Interesse und Verständnis für die Schule haben, wird ganz in den Hintergrund treten, und es wäre Zufall, wenn beides vorhanden ist. Das Familienrecht kommt also nicht vollständig zur Bethätigung; es ist vielmehr mit den kirchlichen Rechten der Gemeindeglieder verwachsen und wird vom Kirchenvorstand vormundschaftlich vertreten, kurz, die Kirche wäre dann Vormund oder Patron der Familie in Schulsachen. Daß es aber ein Unterschied ist, ob einer sich selbst vertritt oder durch andere vormundschaftlich vertreten wird, das haben wir an einer andern Stelle deutlich vor Augen. Man denke nur an den Bauernstand, der zur Zeit der alten Reichsstände durch den Adel vertreten wurde. Wie es diesen Bevormundeten dabei ergangen, ist aus der Geschichte genugsam bekannt. Oder man frage unsre kirchlichen Gemeinden, ob sie gesonnen seien, das Recht der Pfarrerwahl, wie es anderwärts vielfach der Fall war und zum Teil vielleicht noch ist, den adeligen Patronen oder dem bürgerlichen Magistrat zu überlassen. So wenig die kirchlichen Vertretungen sich dieses Recht nehmen lassen werden, ebenso wenig kann die Schulgemeinde auf ihre Rechte an der Schule verzichten.

Eine zweite, nicht minder verkehrte Ansicht will die bürgerliche Gemeinde zur Schulgemeinde machen. In den Städten der östlichen Provinzen besteht diese Einrichtung bisher, und der von Goßlersche Schulgesetzentwurf wollte dieselbe allgemein einführen. Was vorhin über die Kirchengemeinde gesagt wurde, gilt auch von der bürgerlichen Gemeinde, wenn sie zugleich Schulgemeinde sein soll. Beginnen wir mit dem Entscheidenden: Wie dort, so ist auch hier, bei der kommunalen Schulverwaltung, die Familie entmündigt. War dort das Presbyterium der Patron der Familie, so ist es jetzt der Vorstand der

bürgerlichen Gemeinde. Die Schulgemeinde hat dann kein eigenes Organ mehr, was eigens von den Hausvätern gewählt ist und zwar lediglich zur Wahrung der Familienpflichten und -rechte bei der Schulerziehung, sondern jetzt soll der bürgerliche Gemeindevorstand diese Pflichten und Rechte der Familien neben seinen andern Obliegenheiten mitvertreten. Ferner: Wie dort die Kirchengemeinde für die bürgerlichen Schulaufgaben keinen Beruf hat, so übernimmt hier die Kommune die Sorge auch für die religiöse Erziehung, wozu sie ebenfalls keinen Beruf hat. Die Familie dagegen hat beruflich alle Seiten der Erziehung zu bedenken, und darum ist der Familienverband, und nur er, die rechte Schulgemeinde. Wie dort das Presbyterium, so hat auch hier der bürgerliche Gemeindevorstand mit den eigenen Obliegenheiten genug zu thun; die Schulangelegenheiten würden eine erhebliche Mehrbelastung verursachen. Freilich wird deshalb der Gemeindevorstand die Schulverwaltung nicht selbst in die Hand nehmen, sondern dafür eine besondere Kommission (Schuldeputation, Kommunalschulvorstand) ernennen. Gesetzt nun, die Mitglieder dieser Schuldeputation würden darnach ausgewählt, ob sie Interesse und Verständnis für die Volksschul-Angelegenheiten hätten, so sind sie doch nicht von dem Vollinteressenten der Schule, von den Familien, gewählt, sondern von dem bürgerlichen Gemeinderat, der seinerseits zunächst im Blick auf bürgerliche Angelegenheiten gewählt ist, nicht aber im Blick auf die Schulangelegenheiten. Kurz: diese Schuldeputation ist nicht der wahre Vertreter der Familie in Schulsachen, sondern ein Vormund, genauer, der Stellvertreter des eigentlichen Vormundes, der Gemeindebehörde.

Nach diesen Erwägungen erweist sich also, daß die Kommune ebenso wenig Schulgemeinde sein kann wie die Kirchengemeinde. Davon abgesehen, finden sich aber auch noch andere Unzuträglichkeiten. Erstlich ist klar, daß die Schuldeputation mit ihren wenigen Mitgliedern nicht alle diejenigen Schulverwaltungs-Arbeiten besorgen kann, welche da, wo Schulgemeinden bestehen, die einzelnen Schulvorstände erledigen. Man würde also doch in den einzelnen Schulbezirken, zumal auf dem Lande, besondere Unter-Schulvorstände einsetzen müssen. Diese wären dann aber noch weniger wahre Vertreter der Familien, da sie nur Helfer des kommunalen Schulvormundes sind, also keine eigenen Rechte besitzen. Freilich würde der Name „Schulvorstand" gut verdecken helfen, daß sie keine wahren Schulvorstände sind und die Familie thatsächlich entmündigt ist. Außerdem liegt bei der kommunalen Schuldeputation die Gefahr nahe, wenigstens in den Städten, daß den Mitgliedern die höheren Schulen näher liegen als die Volksschulen. Weiter wird durch die Ersetzung der Schulgemeinde durch die Kommune auch das Schulamt empfindlich beeinträchtigt. In der Schulgemeinde wird der Lehrer eigens für eine bestimmte Schule gewählt; hier ist das Schulamt gegenüber den beteiligten Familien ein Vertrauensamt. Bei der kommunalen Schulverwaltung werden die Lehrer für die

gesamte bürgerliche Gemeinde gewählt, können also beliebig von einer Schule zur andern geschickt werden. So ist dann das Schulamt bloß ein Dienst, nicht mehr ein Vertrauensamt des Schulbezirks. Endlich noch ein Mißstand, woran Familie, Kirche und Lehrerstand allesamt beteiligt sind: Würde die Schulverwaltung vom Rathause aus geleitet, so könnte die Gemeindebehörde, wenn in den höheren Regionen der Wind günstig ist, die Schulen alle oder teilweise simultanisieren, wie wir das vor etlichen Jahren vielfach erlebt haben.

Summa: Die bürgerliche Gemeinde ist noch weniger geeignet die Schulgemeinde zu ersetzen, als die kirchliche Gemeinde; denn bei der letzteren würde wenigstens der konfessionelle, d. i. einheitliche Charakter der Schule geschützt sein.

Die vorstehend gekennzeichneten Uebelstände machen sich, und zwar in noch höherem Maße, geltend, wenn, den Wünschen einer dritten Richtung gemäß, die ganze Staatsgemeinschaft zur Schulgemeinde gemacht würde. In diesem Falle wäre der Staat alleiniger Patron der Schule, die Familie in Schulsachen vollständig entmündigt und die bürgerliche samt der kirchlichen Gemeinde dazu.*) Ueberdies würde dann das Schulwesen ganz und gar von den politischen Parteien abhängig werden, — ein Zustand, der zu dem Schlimmsten gehört, was der Schule begegnen kann.

Aus dem allen ergiebt sich also, daß, wenn die Familie in Erziehungssachen zu ihrem Rechte kommen soll, dann die Schulgemeinde absolut nicht fehlen darf; daß aber umgekehrt, wenn die Familie in rechter Weise bei der Schulverwaltung zur Mitwirkung gelangt, dann dies dem Staate, der Kirche und der Kommune, dem Lehrerstande und den Schulen nur zum Segen gereichen wird.

Soweit unsere sachliche, objektive Untersuchung.

Allerdings wird gegen die Errichtung vollberechtigter Schulgemeinden, wo dieselben noch nicht bestehen, häufig ein Bedenken erhoben, namentlich von seiten der hochkirchlichen Geistlichen, der Konservativen und der regierenden Schulbeamten. Man fragt nämlich besorglich: „Sind denn die Familien überall und allesamt in dem Maße mündig, um ihnen mit gutem Vertrauen die Schulgemeinderechte übergeben zu dürfen?“ Merkwürdigerweise wird von liberaler Seite vielfach dem Wortlaute nach ganz dasselbige Bedenken vorgebracht, nur mit dem Zusatze: „Bei der notorischen Unmündigkeit des großen Haufens werde die Schulgemeinde-Institution dazu beitragen, den ohnehin übermäßigen Einfluß der Geistlichkeit auf die Schulen

*) Bei der jetzt geltenden Art der Schulverwaltung sind in den höheren Instanzen Staat und Kirche Vormünder der Schule. Die Kommune und die Schulgemeinde sind dort rechtslos, weil die größeren Kollegien (Schulsynoden) fehlen. Der Staat läßt die Kirche als Mitvormund zu, indem er die Geistlichen zu Lokal- und Kreisschulinspektoren macht.

noch mehr zu verstärken, besonders auf römisch-katholischem Boden.“ Wie der Leser sieht, stehen die Besorgnisse, wie sie von rechts und von links erhoben werden, trotz ihrer äußeren Aehnlichkeit doch dem Sinne nach in diametralem Gegensatze zu einander. Von Rechts wegen müßten wir daher diesen uneinigen Anklägern sagen: eure Befürchtungen heben sich ja im Grunde gegenseitig auf; verständigt euch erst darüber, was ihr denn eigentlich wider die Schulgemeinde-Institution zu klagen habt; ist das geschehen, so mögt ihr wiederkommen, dann werden wir gern Rede stehen. Doch ich will als geduldiger Mann ein Uebriges thun und auf das Bedenken der Konservativen, Geistlichen und Schulbeamten schon hier das einstweilen Nötigste antworten. Das Weitere, sowie die Beleuchtung der liberalen Besorgnis mag bis zum Schluß der beiden folgenden Kapitel (Zweckmäßigkeit und Gewissensfreiheit) verspart bleiben.

Also die Geistlichen, Konservativen und Schulbeamten fragen besorglich: „Sind denn die Familien überall und allesamt in dem Maße mündig, daß man ihnen mit gutem Vertrauen die Schulgemeinderechte übertragen darf?“ — Darauf muß ich zunächst mit einer Gegenfrage antworten. Hält nicht die jetzige freie Kirchenverfassung die selbständigen Gemeindeglieder ebenfalls allesamt für mündig? Spricht nicht auch die Kommunalverwaltung den selbständigen Bürgern das Recht zu, sich ihre Vertreter zu wählen? Und hat nicht jeder Staatsbürger das Recht, die Landtags- und Reichstagsabgeordneten zu wählen? Wie kommt man nun dazu, anzunehmen, daß diese nämlichen Personen nicht reif seien, in der kleinen Schulgemeinde ihre Vertreter zu wählen? Sind etwa die Schulangelegenheiten, um die es sich in diesem kleinen Bereiche handelt, feiner, schwieriger und wichtiger als die kirchlichen, die bürgerlichen und die Staatsangelegenheiten? Das werden jene Bedenklichen doch ohne Zweifel nicht behaupten wollen, denn dann käme ja die Pädagogik auf einmal zu einer Ehre, von der sie sich bisher nichts hat träumen lassen. Nun, wenn denn die schlichten Aufgaben der Schulgemeinde-Verwaltung jedenfalls nicht feiner und schwieriger sind als die Angelegenheiten der Kirchengemeinde, der Kommune und der hohen Politik, — woher auf einmal die Furcht, diese bürgerlich-, kirchlich- und politisch-mündigen Personen würden für jene einfachen Schulgemeindefragen nicht reif sein? Entweder übersehen diese Besorglichen, daß bei jenen großen Gemeinschaften die Mündigkeit der Mitglieder thatsächlich anerkannt ist, oder aber sie handhaben zu Ungunsten der Schulsachen wissentlich zweierlei Maß und Gewicht, oder deutsch gesagt: sie erheucheln nur das Bedenken, um geheime Tendenzen zu verhüllen. Wäre es aber mit ihrer Besorgnis Ernst, dann müßten sie noch vielmehr die Mündigkeit des Volkes in bürgerlichen, kirchlichen und Staatsangelegenheiten verwerfen und auf die Abschaffung jener Rechte hinwirken. So lange sie das nun nicht thun, wird man uns nicht zumuten können, mit ihnen über jenes sog. Bedenken zu verhandeln.

Diejenigen aber, welche in voller Aufrichtigkeit und ohne Hintergedanken das erwähnte Bedenken hegen, weisen wir zunächst darauf hin, daß die Obliegenheiten eines Schulrepräsentanten (Schulvorsteher- und Lehrerwahl, Sittenaufsicht über die Jugend ꝛc.) so einfach sind, daß sich ganz gewiß stets Männer genug finden werden, die fähig sind, sie gut zu erfüllen. Und das ist um so sicherer zu erwarten, weil die Angelegenheiten, welche hier in Betracht kommen, den Familienvätern viel näher liegen als politische und kommunale. Es handelt sich ja um das Wohl ihrer eigenen Kinder; da werden die Väter schon die Augen aufthun und mit Verstand und ganzem Herzen zu Werke gehen. Im Grunde fordert das Schulvorsteheramt nichts Höheres, als was einem Familienhaupt ohnehin obliegt. Ueberdies sind ja die grundsätzlichen und technischen Angelegenheiten der Schule durch die Behörden festgesetzt: die Schulgemeinde findet sich in den Rahmen der ganzen Schulgesetzgebung eingeschlossen. Für die Bildung der Lehrer ist der Staat verantwortlich. Dazu wird die Lehrerwahl kontrolliert 1. von der kommunalen Schuldeputation, 2. vom Kreisschulinspektor, 3. von der Bezirksregierung. Die Gelegenheit, irgendwie schaden zu können, ist also für den Schulvorstand äußerst gering, dagegen ist Raum und Anlaß genug vorhanden, Gutes zu thun. (Vgl. die Schulvorstandsinstruktion Justus Gruners.) Der Punkt will gemerkt sein. —

Schließlich sei auch noch daran erinnert, daß unsere Väter am Niederrhein schon vor 300 Jahren für reif gehalten wurden, bei der Kirchenverwaltung mitzuwirken und daß der Kirche das Mitberaten und Mitthaten der Laien nur zum Segen gewesen ist. Sollten nun in unserer Zeit, nachdem die Volksbildung sich gegen früher ganz bedeutend gehoben, die Familienväter nicht einmal fähig sein, die schlichten Aufgaben der Schulgemeindeverwaltung zu besorgen? An der Fähigkeit der Bevölkerung wird im Ernst niemand zweifeln und dort, wo wirkliche Schulgemeinden schon seit langem bestehen, nämlich in den evangelischen Gemeinden am Niederrhein, wo die Schulvorstände z. B. auch bei der Lehrerwahl mitwirkten, beweisen auch die Thatsachen, daß die Familie zur Teilnahme an der Schulverwaltung reif, also in Schulsachen mündig ist, und daß die Mitwirkung der Laien auch der Schule nur zum Segen gereicht.

In denjenigen Gegenden, wo es keine echten Schulgemeinden giebt, ist jenes Bedenken nicht selten auch in Lehrerkreisen laut geworden, namentlich in den altpreußischen Provinzen und in Süddeutschland. Man fürchtete nämlich, daß die Beamtenehre darunter leiden würde. Aus ähnlichen Gründen haben die dortigen Geistlichen sich lange gegen die freie Kirchenverfassung gesträubt. Jetzt, wo sie in den altpreußischen Landen eingeführt ist, wünscht man sich nicht mehr in die alten Verhältnisse zurück; ja manche, sogar hochkonservative, erstreben noch mehr Selbständigkeit der Kirche dem Staate gegenüber. Zwischen einer vormundschaftlichen (büreaukratischen, hierarchischen) und einer dem Selbstverwaltungsprincip huldigenden Regierungsform ist freilich ein

großer Unterschied. Letztere stellt wesentlich andere, höhere Anforderungen an die betreffenden Beamten. Bloßes Kommandieren und Anordnen gilt dann nicht mehr; die Beamten müssen vielmehr mit den betreffenden Kollegien (Presbyterium, Stadtverordneten, Schulvorstand) beraten und die Mitglieder durch Gründe zu überzeugen und zu leiten verstehen. Das erfordert aber eine wesentlich höhere Intelligenz. Ueberdies müssen diese Beamten, was im Staatsexamen freilich nicht konstatiert werden kann, auch eine ganze Reihe von sittlichen und anderen Charaktereigenschaften besitzen, z. B. Besonnenheit, Verträglichkeit, Sanftmut, Demut ꝛc. Sind diese Eigenschaften der Intelligenz und des Charakters vorhanden, dann wird ein solcher Beamter unzweifelhaft mehr durchsetzen als ein anderer, der bloß zu befehlen oder seinen Hochmut zu zeigen versteht. Das ist ja auch durch die Geschichte hinlänglich bewiesen. Seitdem der preußische Staat eine freie Verfassung besitzt, hat die Regierung viel mehr Gesetze durchgebracht, als sie im anderen Falle gewagt hätte. Würde sie es z. B. wohl unternommen haben, auf eigene Faust das Steuergesetz auf Grundlage der Selbsteinschätzung zu erlassen? Schwerlich. Bei der Selbstverwaltung hängt demnach der gute Erfolg zuerst und zumeist von den betr. Beamten ab. Unsers Erachtens ist also das Bedenken, ob das Volk für die Selbstverwaltung in kommunalen, kirchlichen und Schul-Angelegenheiten reif sei, durchaus überflüssig. Dagegen könnte man weit eher gerade das umgekehrte Bedenken erheben, ob die Beamten (Bürgermeister, Geistliche, Lehrer) überall und allesamt für die Selbstverwaltung reif seien. Zeigen diese sich aber ihrer Aufgabe gewachsen, dann hat es bei den Familien keine Not.

Die vorhin erwähnten Lehrerkreise haben auch öfter den Wunsch geäußert, die Schulbehörden möchten Beirat suchen, jedoch nicht bei den Schulinteressenten, sondern bei den Lehrern, und zu dem Zwecke Provinzial- und Landesschulsynoden einrichten. Diese sollten lediglich aus Lehrern bestehen, ähnlich wie die Kirche früher Pastoralsynoden hatte. Waren denn, so müssen wir fragen, diese Synoden Kennzeichen einer freien Kirche? Offenbar nicht, sie beförderten vielmehr die Hierarchie. So würde jener Wunsch, falls er nach dem Vorbilde einiger schweizer Kantone in Erfüllung ginge, die Schule mit der Scholarchie, d. i. dem Schulpfaffentum, beschenken. Auch müßte man dann, wenn man konsequent sein wollte, beantragen oder wenigstens für richtig und verständig halten, daß der Landtag nur aus Ministern, Ministerialräten, Ober- und Regierungspräsidenten, Landräten und Bürgermeistern zusammengesetzt würde. So gewiß nun dies keinem einfallen wird, so gewiß wird das preußische Volk sich keine Schulhierarchie aufreden lassen.

Reden wir darum einmal Deutsch. Nicht das ist die erste Frage, ob das Volk für die Selbstverwaltung der kirchlichen, kommunalen und Schulangelegenheiten reif sei. Soll ja etwas in Frage stehen, so ist es lediglich dies, ob die betreffenden **Beamten** (Geistliche, Bürgermeister,

Lehrer) überall und alleſamt für das Selbſtverwaltungsſyſtem reif ſind. Zeigen ſich dieſe nach Intelligenz und Charakter ihrer Aufgabe gewachſen, ſo hat es bei den Familien keine Not. Was je und je dem Selbſtverwaltungsprincip auf dem politiſchen, kirchlichen und Schulgebiet im Wege geſtanden hat oder noch im Wege ſteht, das waren und ſind allein die Staats**pfaffen**, die Kirchen**pfaffen** und die Schul**pfaffen**, ſonſt nichts. Verſtanden?

Merkſätze.

1. Das Familienrecht kann nur bei Errichtung ſelbſtändiger **Schulgemeinden** zur vollen Bethätigung kommen.
2. Zur richtigen Organiſation der Schulgemeinde gehören ein engerer Ausſchuß: der **Schulvorſtand**, und eine größere Vertretung: die **Schulrepräſentation**.
3. Die Schulgemeinden aufheben und ihre ſämtlichen Rechte und Obliegenheiten der **Kommune** übertragen, wäre da, wo echte Schulgemeinden bereits ſeit langem beſtanden haben, ein höchſt trauriger, folgenſchwerer **Rückſchritt**: denn
   a) die wertvolle Mitarbeit, welche die Schulgemeindeorgane bei der Pflege der Schule leiſten können, geht verloren;
   b) der kommunale Schulvorſtand (Schuldeputation) übernimmt weit mehr Obliegenheiten, als er beſorgen kann;
   c) die Schule iſt einer Gemeinſchaft übergeben, welche beruflich nur ein einſeitiges Intereſſe an der Schule haben kann;
   d) werden die Lehrer nicht für eine beſtimmte Schule angeſtellt und nicht durch Wahl der Schulgemeindevertreter gewählt, ſo hat das Schulamt den betreffenden Familien gegenüber nicht mehr die Würde eines Vertrauensamtes;
   e) die Schulen ſind der Gefahr ausgeſetzt, ihren religiös-einheitlichen Charakter zu verlieren.

III. Die Zweckmäßigkeit.

Je weiter davon, desto genauer kann man sehen;
Je weiter davon, desto besser kann man eine Sache pflegen;
Je weniger Hände für einen Zweck arbeiten, desto mehr wird geschafft.

Aus: Sebastian Brants „Narrenschiff" oder die umgekehrte Welt, neueste Ausgabe.

Wir haben bisher das Schulgemeindeprincip vom Standpunkte des Familienrechtes betrachtet. Prüfen wir dasselbe jetzt hinsichtlich der Zweckmäßigkeit, d. h. im Blick auf die administrativen Aufgaben.

Wo man die Moral anerkennt, da hat bisher bekanntlich immer der Satz gegolten: was moralisch gut und richtig ist, das wird voraussichtlich auch dem Gemeinwohl dienlich sein, — selbst dann, wenn dies im voraus nicht genau nachweisbar wäre. Diese Wahrheit darf auch das als moralisch richtig anerkannte Schulgemeindeprincip für sich in Anspruch nehmen. — Doch die Zweckmäßigkeit dieses Prineips, das in hiesiger Gegend eine mehrhundertjährige Geschichte hinter sich hat, läßt sich überdies auch bestimmt nachweisen und zwar nicht bloß halb und halb, sondern in allen Punkten und aufs genaueste. Gehen wir denn ans Werk.

Soll es um eine Schule wohl stehen, so ist eine Reihe von Verwaltungsaufgaben zu erfüllen. Mit den specifisch-technischen Obliegenheiten, mit der fachmännischen Aufsicht und Leitung, haben wir es hier nicht zu thun, sondern lediglich mit den Verwaltungsaufgaben allgemeiner Art. Ueberblickt man das ganze Gebiet der lokalen Schuladministration, so ergeben sich folgende Punkte:

a) Lehrerwahl;
b) Aufsichtsobliegenheiten:
   Aufsicht über Amtsführung und Lebenswandel der Lehrer;
   Beiwohnung der technischen Schulprüfung;
   Anhörung bei Festsetzung der Lehr- und Stundenpläne in Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse;
   Anhörung bei Einführung neuer Lehrbücher und bei Veränderungen in der Schuleinrichtung;
   Aufsicht über die Jugend außerhalb der Schule (und nach der Entlassung aus der Schule);

c) Pflegeobliegenheiten;
Sorge für die äußere Ausstattung der Schule (Gebäude, Utensilien, Lehrmittel, Schulwege u. s. w.);
Sorge für regelmäßigen Schulbesuch;
Abwehr von äußeren Störungen;
Schlichtung von Differenzen innerhalb des Lehrerkollegiums;
Vermittelung bei Mißhelligkeiten zwischen Lehrer und Eltern;
Schutz der Lehrer wider Ungebührlichkeiten von seiten der Eltern oder andrer Personen;
d) rechtliche Vertretung der Schule und der Schulgemeinde.

Man sieht, die Zahl dieser Verwaltungsaufgaben ist nicht gering. Und doch müssen sie alle besorgt werden, pünktlich und genau, wenn anders die Schule statt Segen nicht Nachteil und Schaden haben soll. Nehmen wir z. B. die Lehrerwahl. Geschieht hier ein Mißgriff, so läßt sich derselbe durch kein Mittel wieder gut machen: das ganze Gedeihen der Schule ist in Frage gestellt. Daß die Amtsführung und der Lebenswandel der Lehrer ebenfalls von großer Wichtigkeit sind, wird jeder zugeben, bei dem der Satz, daß bei der Erziehung die Persönlichkeit des Erziehers die Hauptsache sei, mehr als Phrase gilt. Und so kann man die ganze Reihe der Aufsichts- und Pflegeobliegenheiten durchgehen, immer wird man zugeben müssen, daß von der sorgfältigen und pünktlichen Ausführung derselben das Gedeihen der Schule in stärkerem oder geringerem Grade abhängt.

Kann nun kein Zweifel darüber obwalten, daß das Wohl der Schule die sorgsame und genaue Erfüllung der genannten Verwaltungsaufgaben erfordert, so stehen wir jetzt vor der Frage: Wo können jene Obliegenheiten sorgfältiger, schneller und leichter erledigt werden, bei der Schulgemeindeverwaltung, oder (wie z. B. der v. Goßlersche Gesetzentwurf vorgeschlagen hatte) bei der ausschließlichen, vormundschaftlichen kommunalen Schulverwaltung?

Um Klarheit über die vorliegende Frage zu bekommen, betrachten wir auf beiden Seiten die Organe, welche die Geschäfte zu besorgen haben, am zweckmäßigsten sogleich in ihrer Thätigkeit. Zuerst ist es die Wahl der Lehrpersonen, worauf wir unsre Aufmerksamkeit zu richten haben. Soll die Kommune Schulgemeinde sein, so wird die Lehrerwahl geschehen durch eine Gesamt-Schuldeputation von etwa 7—9 Mitgliedern und zwar für alle Schulstellen. Bei den wohl organisierten Lokal-Schulgemeinden fungiert für diesen Zweck ein Wahlkollegium von mindestens ebensoviel Mitgliedern — und zwar schon für jede einzelne Schule. Dort werden, je nach der Größe der Kommune, etwa 12, 20, 30, 100 und noch mehr Schulklassen vorhanden sein, so daß das Wahlgeschäft häufig, vielleicht sehr häufig vorkommt. Hier bei den Lokal-Schulgemeinden dagegen, wo man es mit nur wenigen, höchstens 4—8 Klassen zu thun hat, kommt die Lehrerwahl nur in größeren Zeiträumen vor. Nehmen wir nun an, daß die Mitglieder beider Kollegien gleich gewissenhaft wären: wo wird

voraussichtlich am meisten Sorge und Mühe auf das Wahlgeschäft verwendet werden? Ohne allen Zweifel beim Wahlkollegium der Lokal-Schulgemeinde; denn die Mitglieder des kommunalen Schulausschusses haben wegen der häufiger vorkommenden Wahlen und der gehäuften andern Schulgeschäfte gar nicht einmal die Zeit dazu; sie können nicht, wenn sie auch wollten. Ueberdies steht den Wählern der Lokal-Schulgemeinde vor Augen, daß es sich um das Wohl und Wehe ihrer eigenen Kinder handelt, während bei den kommunalen Wählern häufig (und in den Städten allermeistens) ihre eigenen Kinder nicht beteiligt sind. Dieser Antrieb fällt ebenfalls zu gunsten der Lokal-Schulgemeinde schwer ins Gewicht. Weiter: dort sieht man sich gedrängt, das Wahlgeschäft möglichst rasch abzumachen; hier dagegen dazu, es möglichst sorgsam und gut auszuführen. Dies zeigt sich augenfällig in der ganzen Art und Weise, wie die Schulgemeinde-Wähler bei einer Lehrerwahl zu Werke gehen. Sie begnügen sich in der Regel nicht damit, die Zeugnisse der Bewerber durchzusehen und eine Probelektion halten zu lassen, sondern besuchen die zunächst in Aussicht genommenen Kandidaten auch noch in ihren eigenen Schulen. Noch mehr. Man beschränkt die Auswahl nicht auf diejenigen Kandidaten, die sich gemeldet haben, sondern sieht sich selbst in der Runde nach tüchtigen Lehrern um, besucht dieselben in ihren Schulen und zieht in ihrem bisherigen Wirkungskreise Erkundigungen ein, welche Achtung und Wertschätzung sie genießen. (Daß solche Sorgsamkeit und Bemühung sich auch belohnt, sagt sich von selbst.) Ist es nun denkbar, daß ein kommunaler Schulausschuß bei seinen zahlreichen Lehrerwahlen jedes Mal so viel Sorge und Mühe aufwenden werde? und aufwenden kann? — Lassen wir Zahlen sprechen. Eine der mittelgroßen bergischen Bürgermeistereien hat elf Schulen mit 26 Klassen. Der kommunale Schulausschuß würde aus etwa sieben Personen bestehen. Jede Lokalschulgemeinde würde — nach richtiger Ordnung — einen Schulvorstand von mindestens fünf Mitgliedern haben, der sich für die Lehrerwahlen durch Hinzutritt der aus etwa neun Personen bestehenden Schulrepräsentation zu einem vierzehngliedrigen Wahlkollegium vervollständigt. Da der Bürgermeister bei sämtlichen, und der Pfarrer bei einer größeren Anzahl von Wahlen beteiligt ist, so wollen wir diese beiden Personen ganz außer Rechnung setzen und bei jedem Wahlkollegium nur die übrig bleibenden zwölf gewählten Mitglieder zählen. Bei der Schulgemeinde-Ordnung wären demnach in der genannten Bürgermeisterei für die Lehrerwahlen $11 \times 12 = 132$ Personen thätig (ungerechnet die elf stimmberechtigten Lehrer resp. Hauptlehrer), während bei der kommunalen Schulordnung sämtliche Wahlen von nur sieben Personen besorgt werden. Werden nun diese sieben kommunalen Wähler ebenso viele Arbeit thun können, als jene 132 Schulgemeinde-Wähler? — Noch schlimmer wird der klaffende Unterschied in der Arbeitsleistung in den größeren Bürgermeistereien. Nehmen wir eine der Wuppertädte, etwa Elberfeld. Dort sind etwa

40 Schulsysteme mit 240 Klassen. Im Jahre 1829 wurden in Elberfeld die bürgerlichen und kirchlichen Häupter einig, mit Genehmigung der Königlichen Regierung die Lokal-Schulgemeinden aufzuheben und deren Rechte allesamt einer kommunalen Schuldeputation zu übertragen, also das zu thun, was der sel. v. Goßlersche Schul-Gesetzentwurf vorschlug. Die jetzige städtische Schuldeputation besteht aus neun Mitgliedern und dem städtischen Schulinspektor. Diese zehn Personen sollen nun die sämtlichen Lehrerwahlen besorgen. Beständen die Lokal-Schulgemeinden noch, wie sie in Barmen bestehen, so würden nach unsern Vorschlägen für die Wahl der Lehrer thätig sein (nach Abrechnung des Stadtschulinspektors und der Pastoren) $40 \times 12 = 480$ Schulvorsteher (ungerechnet die 40 stimmberechtigten Hauptlehrer). Ist es nun möglich, daß jene zehn kommunalen Schuldeputations-Mitglieder in ihrem Wahldienst allein alle die Arbeit, d. i. Sorge und Mühe aufwenden werden, welche diese 480 Schulgemeindewähler insgesamt leisten können? Und darauf käme es doch an. Man sieht, die Zahlen reden eine deutliche und eindringliche Sprache. Damit wird auch klar, warum die Barmer Schulvorsteher und Schulfreunde so schnell bei der Hand waren, um das Unglück, womit der v. Goßlersche Schul-Gesetzentwurf die heimischen Schulen bedrohte, abzuwehren.

Zur Empfehlung des kommunalen Wahlkollegiums wird gewöhnlich geltend gemacht, daß dessen Mitglieder mutmaßlich intelligenter seien als die Schulgemeinde-Wähler. Angenommen, dem wäre so, wird dann dies Plus an Intelligenz alle die vorhin namhaft gemachten Mängel aufwiegen und wieder gutmachen können? Wer unsre obige Vergleichung der beiden Wählarten gelesen hat, wird sagen: nimmermehr, selbst dann nicht, wenn die Rathaus-Wähler lauter ausgesuchte pädagogische Fachmänner wären; denn niemand kann doch mehr thun, als er Zeit hat. Die nötige Zeit fehlt aber eben, — ungerechnet den wichtigen Antrieb, der in der Sorge für die eigenen Kinder liegt. — Sehen wir aber näher zu, wie es mit der gerühmten Mehr-Intelligenz in Wirklichkeit steht, — natürlich in Bezug auf die vorliegende Wahlaufgabe. Soll es sich um Einsicht in technisch-pädagogische Sachen handeln, so kann dieselbe nur da vorhanden sein, wo man sich wenigstens theoretisch, also studienmäßig, mit der Pädagogik beschäftigt hat. Das wird aber bei den Geschäftsmännern des kommunalen Schulkollegiums mutmaßlich ebenso wenig der Fall sein, wie bei den Gewerbsleuten des Schulgemeinde-Kollegiums. Auch wird niemand dies von ihnen verlangen dürfen. Ueberdies kann selbst der tüchtigste pädagogische Fachmann einem Schulamts-Kandidaten nicht im Gesichte ansehen, wie es um dessen wissenschaftliche und theoretisch-pädagogische Ausbildung steht. In dieser Beziehung muß auch er sich gerade wie die Gewerbsleute auf die Seminar- und anderen Prüfungs-Zeugnisse des Kandidaten verlassen. In Betreff dieses Punktes liegt also die Sache für beide Wahlkollegien völlig gleich. Was dann das praktische Geschick des Kandidaten angeht, so geben vorab wieder die Zeug-

nisse die nötigste Auskunft. Das Genauere kann die Probelektion und der Besuch in der eigenen Schule des Kandidaten zeigen. Natürlich hat auch hier ein Lehrkundiger einen schärferen Blick als der Laie, mag derselbe sonst so intelligent sein, wie er will. In diesem Punkte sind aber wiederum beide Wahlkollegien ganz gleich gestellt, indem jedes derselben einen Lehrer und dazu einen Pfarrer zu seinen Mitgliedern zählt. Im Uebrigen wird alles darauf ankommen, daß die Wähler sich selbst nach tüchtigen Lehrern umschauen, den Probelektionen wirklich beiwohnen, die best empfohlenen Kandidaten in den eigenen Schulen besuchen, mit warmem Herzen und offenen Augen bei der Sache sind und namentlich nicht versäumen, das Augenmerk auf die mancherlei anderen Eigenschaften zu richten, welche zu einer gesegneten Führung des Schulamtes zum Teil noch wichtiger sind als die rein technischen. Hier, in der treuen und gewissenhaften Ausführung dieser Obliegenheiten, — hier ist es, wo die Laienmitglieder zu zeigen haben, wie sie für ihr Wählamt ausgerüstet sind. Was zu solcher Ausrüstung vornehmlich gehört, ist: ein warmes Herz für die Schule, gesunder Menschenverstand, offene Augen und eine sittlich-ernste Gesinnung. Diese Eigenschaften dürften aber bei den Schulgemeindewählern ebenso gut zu finden sein als bei den Rathauswählern. Zu ihrer Bethätigung aber gehört Zeit und nochmals Zeit; das Schulgemeindekollegium hat die nötige Zeit, das kommunale Kollegium hat sie nicht — wie oben zahlenmäßig bewiesen wurde — und hat sie um so weniger, da ihm auch die gesamte übrige Verwaltung aller Schulen der Bürgermeisterei obliegt. In größeren Städten wird das Wahlgeschäft daher faktisch so verlaufen, daß der Schulinspektor die Hauptsache macht: er ist Schulpapst. — Wir sehen demnach: bei dem so wichtigen Geschäft der Lehrerwahl kann das ausschließliche Kommunalprincip unter allen Umständen mit dem Schulgemeindeprincip nicht entfernt konkurrieren.

Prüfen wir jetzt die Zweckmäßigkeit des Schulgemeindeprincips bei den übrigen Geschäften der lokalen Schulverwaltung. Bei der kommunalen Schulverwaltung würden auch alle diese Aufgaben, Aufsichts- und Pflegeobliegenheiten, von dem einen centralen Schulausschuß zu erledigen sein und zwar für sämtliche Schulen der Bürgermeisterei, also in größeren Gemeinden für zehn, zwanzig, dreißig, vierzig Schulen mit 25—300 Schulklassen. Wenn diese kommunale Schulkommission nun, wie wir sahen, nicht einmal für die Lehrerwahlen, wie sie sein sollen, die nötige Zeit hat, ist es dann denkbar, daß sie die nötige Zeit haben werde, um auch noch alle diese übrigen Obliegenheiten auszuführen, wie sie zweckgemäß ausgeführt sein wollen? Die Antwort sagt sich von selbst. Allein es fehlt nicht nur die erforderliche Zeit, sondern es stehen auch noch andere Mißstände im Wege, welche eine zweckmäßige und sorgfältige Ausführung vieler jener Arbeiten teils erschweren, teils geradezu unmöglich machen. Die wichtigsten der genannten Aufgaben sind ohne Zweifel: die Aufsicht über die Amts-

führung und den Lebenswandel der Lehrer, die Sorge für regelmäßigen Schulbesuch, die Mitwirkung bei der Sittenaufsicht über die Jugend außerhalb der Schule und die Schlichtung von jeweilig vorkommenden Mißhelligkeiten zwischen den Lehrern und einzelnen Eltern. Sollen diese Pflichten so erfüllt werden, wie es sich gebührt, — zweckentsprechend, ihrer Natur gemäß, rechtzeitig und pünktlich — dann müssen die Beauftragten notwendig an Ort und Stelle, im Schulbezirk, wohnen; denn es handelt sich bei der Aufsichtsthätigkeit, betreffe sie nun die Lehrer oder die Kinder oder die Eltern, um ein Selbstsehen und Selbsthören, — und in der positiven Pflegethätigkeit, wenn nicht Fehlgriffe gemacht werden sollen, um nähere Kenntnis der Personen, — und wiederum, wenn diese Einwirkung Frucht schaffen soll, dann ist erforderlich, daß der Schulvorsteher Vertrauen genießt, — und das setzt voraus, daß er selbst näher gekannt sei. Wie steht es nun um diese Vorbedingungen beim kommunalen Schulausschuß? In demselben werden fünf bis sechs Vertreter einzelner Schulbezirke sitzen. In den mittleren und größeren Bürgermeistereien, welche zwölf, zwanzig, dreißig, vierzig Schulen haben, sind also die meisten Schulbezirke gar nicht vertreten. Die gesamte Aufsicht und die gesamte Schulpflege muß somit lediglich aus der Ferne, vom Rathause her, besorgt werden. Was das für eine Aufsicht und Pflege sein wird, braucht nicht näher beschrieben zu werden.

Wie ganz anders steht es damit bei den selbständigen Schulgemeinden! Hier sitzen im Lokalschulvorstande wenigstens zwei oder drei Eingesessene des Schulbezirks. Da diese es nicht mit zwölf, zwanzig, dreißig, vierzig Schulen zu thun haben, sondern nur mit einer einzigen, so kommt ihnen erstlich zu gut, daß sie für ihren Dienst reichlich Zeit haben. Und da sie inmitten des Schulbezirks und in der Nähe der Schule wohnen, so sind auch die oben genannten andern Vorbedingungen einer rechten Schulaufsicht und Schulpflege erfüllt. Ueberdies darf man annehmen, daß auch die Mitglieder der Schulrepräsentation mit im Auge behalten werden, was der Schule frommt, wenn sie gleich nicht amtlich dazu verpflichtet sind; für die Sittenaufsicht der Jugend aber könnten auch sie zur amtlichen Mitwirkung berufen werden, und es wäre sehr zu wünschen, daß es geschähe.

In Summa: was wir bei den Lehrerwahlen fanden, finden wir auch bei den Aufsichts- und Pflegediensten. Im Vergleich zum Schulgemeindevorstand ist der kommunale Gesamtschulvorstand hinsichtlich der Zeit wie hinsichtlich der übrigen Vorbedingungen unbeholfener und unzulänglicher, kurz, weit weniger leistungsfähig. Wie jemand, der die wahre Sachlage kennt und halbwegs gesunden Verstand besitzt, dennoch der centralisierten Kommunalverwaltung den Vorzug zusprechen könnte, ist schlechterdings unbegreiflich.

Die Verfasser des von Goßlerschen Schulgesetzentwurfs und die Fürsprecher der dort empfohlenen Schulordnung haben auch sehr wohl gewußt, daß der kommunale Gesamtschulvorstand, zumal in den mitt-

leren und größeren Bürgermeistereien, gar nicht im stande ist, mit seinen Kräften allein die sämtlichen Schulverwaltungsarbeiten zu besorgen, nicht einmal rein äußerlich, um der Aktengerechtigkeit zu genügen, geschweige so, wie es der Schulzweck in seinem Vollsinn fordert. Man denke z. B. nur an die Sorge für regelmäßigen Schulbesuch in den so und viel Schulbezirken, oder an die Sittenaufsicht über die Jugend in dem weiten Bereich. Doch dafür giebt's Rat. Der Rathausschulvorstand kann ja in jedem Schulbezirke etliche Hilfskräfte heranziehen. Natürlich wird er diesen Handlangern vor allem diejenigen Dienste aufladen, die am unangenehmsten und lästigsten sind, also namentlich die Kontrolle des Schulbesuchs, das Vorladen und Verhören der säumigen Eltern u. s. w.; wahrscheinlich auch die Sittenaufsicht über die Jugend. Diese lästigen Obliegenheiten hätten sich demnach die Rathausschulvorsteher glücklich vom Halse geschafft. Die dienstwilligen Handlanger werden dann etwa den Titel „Hilfsschulvorsteher" erhalten oder — damit es etwas besser klingt und an die frühere Einrichtung erinnert —: „Lokalschulvorsteher". Um diese Hilfsarbeiter in ihren Augen noch ein wenig mehr zu heben, giebt man ihnen vielleicht auch auf, Amtsführung und Lebenswandel der Lehrer zu überwachen und etwaige unkorrekte und verdächtige Vorkommnisse auf dem Rathause baldigst anzutragen. Was ist nun aus dem alten ehrenwerten Schulvorsteheramt geworden? Da ihm alle Rechte genommen sind, so ist es kein eigentliches Amt mehr, sondern ein subalterner Handlangerdienst für Schulpolizei und Aufpasserei. Die Inhaber dieser Posten müßten daher von Rechts wegen den Titel haben: Schulbüttel und Schulspione. Ob in unseren Schulbezirken sich Leute finden, die sich zu solchen Schulpolizeidiensten hergeben, nachdem man den Schulgemeinden alle Rechte und Ehrenämter genommen hat? Möglicherweise giebt es hie und da etliche Gutherzige, die da denken: Es ist freilich unrecht, daß man der Familie die Schulrechte genommen hat; aber jene lästigen Arbeiten müssen doch geschehen, wenn die Schule nicht darunter leiden soll. Darum wollen wir sie, wenn auch ungern, um Gottes willen übernehmen. Wahrscheinlich aber finden sich auch andere, welche denken: frei und frank die Wahrheit zu bezeugen, das ist auch ein Gottesdienst. Sie werden daher den Rathausherren sagen: Bei Ehrenämtern hat es von jeher gegolten, Würde und Bürde gehören zusammen; wollt ihr die Würde haben, so mögt ihr auch die Bürde tragen; ist euch die Bürde zu lästig, so verzichtet auch auf die Würde; seid ihr, wie ihr selbst gestehen müßt, außer stande, alle Schulverwaltungsgeschäfte selber so zu besorgen, wie es sich gebührt, nun, so mögt ihr daraus erkennen, daß es ein grober Fehler war, den Schulgemeinden ihre Rechte und Ehrenämter zu entreißen und dieselben einem kommunalen Centralausschusse zu übertragen; überdies stehen uns die Schule und unsere Kinder zu hoch, als daß wir es billigen könnten, den größeren Teil der ehrendienstlichen Schulverwaltungsarbeiten durch bloße Handlanger besorgen zu lassen;

und endlich: die Lehrer in Amtsführung und Lebenswandel durch solche überwachen zu lassen, die doch nicht für würdig geachtet werden, die Lehrer zu wählen, — das ist eine offenbare Beleidigung für den Lehrerstand, wozu wir nicht die Hand bieten wollen; die Pfarrer und Bürgermeister würden sich eine derartige beleidigende Aufsichtsform ernstlich verbitten und gewiß mit Recht. — Doch genug über dieses traurige Lückenbüßerinstitut.

Wir sehen: Die centralisierte kommunale Schulverwaltung ist rundum mit schweren Mängeln und Gebrechen behaftet; denn sie ermöglicht weder eine sorgfältige Lehrerwahl, noch eine würdige und zweckmäßige Pflege und Aufsicht der Schule.

Merksätze.

1. Das Wohl der Schule erfordert sorgfältige und pünktliche Ausführung einer Reihe von allgemeinen Verwaltungsaufgaben, welche hauptsächlich
   a) die Lehrerwahl,
   b) die Aufsicht der Schule (ausgenommen die specifisch technische Aufsicht),
   c) die Pflege der Schule

   betreffen.
2. Soll die Schulverwaltung innerhalb einer Kommune lediglich vom Rathause aus, also vormundschaftlich geschehen, so können die **Lehrerwahlen**, namentlich in größeren Bürgermeistereien, wegen zahlreicher Uebelstände nur unvollkommen besorgt werden, während die selbständigen Lokalschulgemeinden — bei richtiger Ordnung — eine sorgfältige und zweckmäßige Ausführung der Wahlen ermöglichen.
3. Auch hinsichtlich der Aufsichts- und Pflegeobliegenheiten ist der kommunale Gesamtschulvorstand im Vergleich zum Schulgemeindevorstand unbeholfener und unzulänglicher, kurz weit weniger leistungsfähig.
4. Die Uebertragung von Aufsichtsbefugnissen bezüglich der Lehrpersonen auf sogenannte „Hilfsschulvorsteher", welche nicht das Recht der Lehrerwahl besitzen, widerstreitet der Würde der Schule und involviert eine Beleidigung des Lehrerstandes.

IV. Die Gewissensfreiheit.

Wenn beide, Wahrheit und Freiheit, zugleich in Gefahr sind, so rette man zuerst die **Freiheit**, denn die Wahrheit wird dann für sich selbst sorgen.

Gottfr. Menken, Festrede am Reformationsjubiläum 1817 in Bremen.

1. Begriff.

Bei dem Ausdrucke „Gewissensfreiheit" wird gewöhnlich nur an zwei Anwendungen derselben gedacht: an die Gewissensfreiheit der Einzelperson und die der religiösen Gemeinschaften, der Kirchen (Kultusfreiheit). Hier ist eine Lücke. Zwischen dem Individuum und der großen Kirchengemeinschaft steht noch eine kleinere Gemeinschaft, die Familie, deren Gewissensfreiheit nicht ohne weiteres durch die individuelle und die Kultusfreiheit schon mit gegeben ist. Und doch bedarf man der Gewissensfreiheit gerade an dieser dritten Stelle, in der Familie, auf dem Gebiete der Kindererziehung. Auf diesem Gebiete kann es nicht genügen, wenn die Einzelpersönlichkeit und die Religionsgemeinschaft Gewissensfreiheit besitzen, sondern der Familie muß dieselbe zuerkannt sein, weil diese ja diejenige Korporation ist, welcher die Kinder gehören und der die Erziehung in erster Linie obliegt. Diese dritte Art der Gewissensfreiheit, die in Erziehungssachen oder die der Familie, — das ist die Gewissensfreiheit, von der hier die Rede sein soll.

Diese erziehliche Gewissensfreiheit ist nicht identisch mit der Kultusfreiheit, auch nicht eine notwendige Folge derselben. Sie kann fehlen selbst da, wo Kultusfreiheit gewährleistet ist und die Schulen konfessionell sind, wie sich im Verfolg zeigen wird. Sie darf auch nicht verwechselt werden mit Unterrichtsfreiheit. (Das ist eine gesonderte Frage. Wir haben es mit der Regelung des öffentlichen Schulwesens zu thun; von der Regelung des Privat-Schulwesens ist hier nicht zu reden.)

Wie steht es nun mit der Gewissensfreiheit in den öffentlichen Schulen, zu denen doch die übergroße Majorität des Volkes sich halten muß? Ist sie auch dort überall gewährt und derart verbürgt, daß die Familie in ihrem heiligsten Elternrecht keine Beschränkung zu befürchten hat? — Wenn aber nicht, welche Einrichtungen sind dann zu treffen, damit die Gewissensfreiheit nicht bloß gewährt

(faktisch vorhanden), sondern auch verbürgt und wider alle Gefahr geschützt sei? Mit dieser Frage, also mit der Gewissensfreiheit im öffentlichen Schulwesen, haben wir es hier zu thun.

2. Ausführung.

Zuvörderst müssen wir uns das Terrain vergegenwärtigen, auf dem die Ausführung geschehen soll, und dasselbe abgrenzen.

Die Staatsverfassung gewährt allen Bürgern als Einzelpersonen Gewissensfreiheit, gleichviel ob sie sich zu irgend einer Religionsgemeinschaft halten oder nicht. Ferner gewährt der Staat nicht nur den beiden großen christlichen Kirchen Kultusfreiheit, sondern auch vielen kleinen christlichen Religionsgemeinschaften; desgleichen den Juden. Alle Familien, welche einer dieser staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften angehören, werden also unzweifelhaft auch moralischen Anspruch auf erziehliche Gewissensfreiheit haben, — das will sagen, daß weder der Staat noch die Kirche vormundschaftlich über die religiöse Erziehung bestimmen könne, sondern lediglich die Eltern resp. deren Stellvertreter, selbstredend unter der Kontrolle der geordneten Schulbehörde.

Inmitten dieser staatlich-anerkannten Religionsgemeinschaften, namentlich der größeren Volkskirchen, giebt es zweierlei Ansichten bezüglich des religiösen Charakters der Schulen. Die einen wünschen für ihre Kinder die Konfessionsschule, sei es die evangelische oder die katholische oder die jüdische u. s. w. Damit ist nicht immer gesagt, daß die Kirchengemeinschaft, zu der diese Personen sich halten, in allen Stücken (Lehre, Verfassung, Kultus u. s. w.) ihrer persönlichen Ueberzeugung ganz entspräche, — vielleicht haben sie in dieser Beziehung mancherlei Wünsche auf dem Herzen; allein aus pädagogischen und andern Gründen ziehen sie doch die konfessionelle Schule vor. Andere dagegen wünschen aus religiösen und kulturpolitischen Gründen die konfessionell-gemischte (Simultan-) Schule, jedoch meistens nicht die völlig religionslose, sondern die sogenannte paritätisch-simultane, wo der Religionsunterricht zwar konfessionell, der übrige Unterricht aber stets gemeinsam erteilt wird. — Also innerhalb der staatlich-anerkannten Religionsgemeinschaften existieren bezüglich des religiösen Charakters der Schulen diese zweierlei Ansichten. Da nun die Staatsverfassung allen Gliedern dieser Kirchengemeinschaften sowohl die persönliche als die korporativ-kirchliche Gewissensfreiheit zuspricht, so kann denselben füglich auch die korporativ-erziehliche Gewissensfreiheit nicht versagt werden.

Nun giebt es aber bekanntlich auch eine dritte, wenngleich z. Z. noch nicht sehr zahlreiche, Klasse von Personen, welche keiner der staatlich-anerkannten Religionsgemeinschaften oder überhaupt keiner religiösen Gemeinschaft angehören. Persönliche Gewissensfreiheit besitzen sie, aber keine kirchliche; denn um die letztere erhalten zu können, müßten sie doch erst dieselbe beim Staate beantragen, also über ihre

religiösen und moralischen Ansichten Auskunft geben. Die meisten haben das aber bis jetzt nicht gethan, scheinen es auch nicht thun zu wollen. Soll nun der Staat diesen Personen, welche keine kirchliche Gewissensfreiheit besitzen, dieselbe vielleicht auch nicht nachsuchen, doch ohne weiteres erziehliche Gewissensfreiheit zusprechen? Jedenfalls nicht ohne weiteres. Mag jemand als Privatmann Gewissensfreiheit genießen, wo dann niemand nach seinen religiösen und moralischen Ansichten fragt, — beansprucht er aber im öffentlichen Leben Gewissensfreiheit, nämlich kirchliche und erziehliche, also korporative, dann hat er sich vorher vor der Oeffentlichkeit, d. i. vor dem Staate, über seine religiösen, moralischen und Erziehungsgrundsätze auszuweisen, damit geprüft werden kann, ob dieselben auch mit dem Wohl des gesamten gesellschaftlichen Lebens verträglich sind. Wer korporative Gewissensfreiheit begehrt, der muß jedenfalls darthun können, daß er wirklich ein religiöses und moralisches Gewissen hat; denn Gewissensfreiheit heißt doch nicht Gewissenlosigkeits-Freiheit. Mit diesen außerhalb der staatlich-anerkannten Religionsgemeinschaften stehenden Personen haben wir es demnach vor der Hand nicht zu thun. Das ist eine rein staatsrechtliche Frage, die sie selber erst mit dem Staate zum Austrag bringen müssen.

Was uns hier anliegt, ist lediglich die social-pädagogische Frage, wie bei allen denjenigen, welche bereits korporativ-kirchliche Gewissensfreiheit besitzen, die darin eingeschlossene erziehliche Gewissensfreiheit zur vollen Geltung und Bethätigung gebracht werden kann. Die Interessenten dieser social-pädagogischen Frage können auch nicht darauf warten, bis jene unerledigte staatsrechtliche Frage gelöst ist; sie müssen vielmehr darauf bestehen, daß ihre anerkannte korporative Gewissensfreiheit sofort und ohne allen Verzug zur Durchführung komme. Denn warum sollten diese vielen Millionen um jener etlichen Tausende willen, die nicht Farbe bekennen wollen oder sich nicht genügend legitimieren können, auf ihr eigenes Recht verzichten oder dasselbe durch Vormünder vertreten lassen? Und selbst dann, wenn der Staat jenen bekenntnislosen „Freidenkern", oder wie sie sich sonst nennen, die erziehliche Gewissensfreiheit einstweilen oder überhaupt versagen zu müssen glaubte, sollen um deswillen alle übrigen ebenfalls darauf verzichten? Oder wenn es der Staatsregierung einfiele, zu behaupten: da den „Freireligiösen" und Genossen die erziehliche Gewissensfreiheit einstweilen nicht gewährt werden könne, so müsse sie, weil alle Bürger gleichmäßig zu behandeln wären, auch den übrigen jene Gewissensfreiheit vorenthalten, — sollen wir übrigen dann gemütlich Ja dazu sagen? Bekanntlich giebt es im Staate auch Personen, welche unter besonderer Polizeiaufsicht stehen: sollen wir andern nun den Staat bitten, damit eine gleichmäßige Behandlung stattfinde, möge er uns gleichfalls unter polizeiliche Aufsicht stellen? So wenig wir das nun thun werden, ebenso wenig wollen wir, denke ich, den sogenannten „Freireligiösen" zu lieb auf unsere eigene erziehliche

Gewissensfreiheit verzichten. Freilich giebt es in unserer Mitte gewisse gutmütige Leute, die im Landtage und in den Zeitungen so eifrig für die erziehliche Gewissensfreiheit der Draußenstehenden zu reden pflegen, daß sie darüber vergessen haben sich zu besinnen, ob sie denn selber diese Gewissensfreiheit besitzen. Ihre Gutherzigkeit in Ehren, aber ganz bei Verstande sind sie offenbar nicht. Unterdessen sie sich besser besinnen, wollen wenigstens wir übrigen unsere eigene erziehliche Gewissensfreiheit sicher zu stellen suchen. — Was die zurückgestellte staatsrechtliche Frage bezüglich der sogenannten „Freidenker" betrifft, so werde ich darüber am Schluß dieses Kapitels mit einigen Worten meine Meinung aussprechen.

Bevor wir an die Ausführungsbetrachtung gehen können, müssen wir auch noch einen orientierenden Blick auf die vielumstrittene Frage von Konfessionsschule und Simultanschule werfen, — nicht um hier ein Entscheidungsurteil für und wider zu ermitteln, sondern lediglich um die Sachlage, also namentlich Begriff und Wesen beider Schularten, klar zu stellen.

Die Frage vom religiösen Charakter der Schulen gehört offenbar in die Lehre von der Schuleinrichtung, hat also an und für sich mit der Lehre von der Schulverwaltung (Schulregiment) nichts zu thun; sie will darum für sich und vorab entschieden sein. Wird sie dagegen vor der Entscheidung in die Schulverfassungsfrage mit hereingezogen, so richtet man arge Verwirrung an, beides in der Lehre von der anstaltlichen Einrichtung wie in der Lehre vom Schulregiment. Das will vorab beachtet sein. Leider ist jener Fehler vielfach begangen worden, selbst von Schulmännern — nicht zur Ehre der Pädagogik. — Weiter: Als zur Lehre von der anstaltlichen Einrichtung gehörig, muß über die Frage, ob die konfessionelle oder aber die simultane Schule die bessere sei, unzweifelhaft zunächst die Fachwissenschaft, die Pädagogik, gehört werden. Die formale Pädagogik, die als formale von Religion, Nationalität u. s. w. abzusehen hat, sagt: Die Schule muß, wenn sie erziehlich wirken soll, vor allen Dingen einheitlich sein; je einheitlicher, desto besser; je weniger einheitlich, desto minderwertig; „die gespaltene Glocke hat bösen Ton." Nun ist die konfessionelle Schule durchaus einheitlich; die gemischte Schule dagegen ist gespalten und zwar in jeder Beziehung: im Lehrplan, in den Lehrpersonen, in den Schülern, in den Eltern und im Schulvorstande. Somit kann nicht die simultane, sondern nur die konfessionelle die Musterschule heißen. Das ist also vom formal-pädagogischen Standpunkte aus bereits ausgemacht, ohne daß die Kirche ein Wort dabei mitgesprochen hat. Soll die Schule streng musterhaft eingerichtet sein, dann muß die Pädagogik die Konfessionsschule fordern, auch wenn die Kirche es nicht thäte. — Weiter: Obgleich über die Schuleinrichtung billig der Pädagogik das erste Urteil gebührt, so steht ihr, falls der religiöse Charakter der Schule, also eine Gewissenssache in Frage kommt, darüber doch nimmermehr das letzte, das entscheidende Wort zu. Und da in

Gewissensfragen jede andere Rücksicht zurücktreten muß, so kann das entscheidende, endgültige Urteil unter allen Umständen lediglich vom Gewissensstandpunkte aus gesprochen werden. Sollte das nicht gelten, so hieße dies: das Gewissen seiner Würde berauben und in die Sphäre des relativen, bloß nützlichen Wissens herunterdrücken. Gilt es aber, soll das Gewissen seine Würde behalten, dann gilt es nicht bloß für diejenigen Eltern, welche die Konfessionsschule behalten wollen, sondern auch für diejenigen, die nach ihrer religiösen Ueberzeugung an der Konfessionsschule, wie sie dermalen ist, manches anders wünschen und darum für ihre Kinder die paritätische Simultanschule vorziehen. Wohl werden die letzteren sich nicht verhehlen können, daß die paritätische Schule mit schweren pädagogischen Mängeln behaftet ist; dieweil sie aber keinen Ausweg sehen, die bestehende Konfessionsschule in religiöser Beziehung so umzugestalten, daß sie ihrer religiösen Anschauung annähernd verträglich wird: so bleibt für ihr Gewissen nichts anderes übrig, als sich mit der pädagogisch mangelhaften paritätischen Simultanschule zu begnügen. Freilich entsteht nun für sie die große Frage, wie sie dazu gelangen sollen, denn dann müßte die erziehliche Gewissensfreiheit der Eltern gesetzlich anerkannt sein; die bestehende Schulgesetzgebung erkennt das Familienrecht mit der darin einbegriffenen erziehlichen Gewissensfreiheit nicht an (wie dies auch der v. Goßlersche und der v. Zedlitzsche Gesetzentwurf nicht that), sondern will dieses Recht lediglich durch Staat und Kirche vormundschaftlich wahrnehmen lassen. So die Sachlage in dieser Streitfrage.

Wie verhält es sich auf dem nunmehr abgegrenzten Gebiete um die Gewissensfreiheit?

Unzweifelhaft wird die Gewissensfreiheit für das höchste der socialen Rechte und Güter zu achten sein. Das Gewissen gilt selbst mehr als das Leben. Auf dem Schulgebiete fordert die Gewissensfreiheit, daß die Eltern das Recht haben, ihre Kinder nach denjenigen sittlich-religiösen Grundsätzen zu erziehen und erziehen zu lassen, zu denen sie selbst sich bekennen. Die Gewissensfreiheit ist darum ein Teil des Familienrechts und zwar der wichtigste. Fehlt beim öffentlichen Schulwesen im Familienrecht dieses Hauptrecht, so würde der Rest nur noch wenig Wert haben. Soll nun im öffentlichen Schulwesen das Elternrecht voll zur Geltung und Bethätigung kommen, so muß — wie in Kap. II gezeigt worden ist — jede Schule von einer Schulgemeinde umgeben und getragen sein, d. i. von einem Verbande von Familien zur gemeinsamen Erziehung ihrer Kinder. Da diese Erziehung eine gemeinsame sein soll, so folgt daraus, daß die verbundenen Familien in den wichtigsten Erziehungsgrundsätzen übereinstimmen, also vor allen Dingen gewissenseinig sein müssen. Die Schulgemeinden müssen sich darum so bilden und abgrenzen dürfen, daß diese Gewissenseinigkeit zur Geltung kommt und demnach die gesamte Schul- und Lehrordnung nach diesen übereinstimmenden Grundsätzen eingerichtet werden kann.

Nun giebt es aber, wie wir gesehen haben, innerhalb der staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften, und zwar namentlich in den beiden großen Volkskirchen, hinsichtlich der religiösen Schulerziehung zweierlei Gewissensstandpunkte. Die einen wünschen die Schule ihres Bekenntnisses, die einheitliche Konfessionsschule; die andern wünschen die paritätische Simultanschule. Wenn nun auf dem Schulgebiete die Gewissensfreiheit voll und ganz gelten soll, wie muß dann die Schulgesetzgebung sich zu diesen zweierlei Wünschen stellen? Etwa so, daß nur Simultanschulen geduldet werden, oder so, daß nur Konfessionsschulen geduldet werden? Offenbar hieße das in dem einen wie in dem andern Falle nichts anders als die Gewissensfreiheit begraben, denn im ersten Falle werden die Konfessionsschul-Anhänger unterdrückt, im andern die Simultanschul-Anhänger. Unterdrückt werden heißt doch nicht Freiheit genießen.

Wie ist es denn im preußischen Staate bisher damit gehalten worden? Nach der bestehenden Ordnung galt für das öffentliche Schulwesen die Konfessionsschule als Regel. (Simultanschulen waren nur in Notfällen als Ausnahmen gestattet, nämlich da, wo in religiös gemischten Schulbezirken keine der beteiligten Konfessionen so viele Kinder zählte, um eine eigene Schule beanspruchen zu können.) Da nun auch die Simultanschulfreunde ihre Kinder in die Konfessionsschule schicken mußten — falls sie es nicht vorzogen, auf eigene Kosten eine ihnen zusagende Schuleinrichtung ins Leben zu rufen —, so war diesen Bürgern die Gewissensfreiheit auf dem Schulgebiete versagt. Daher ist es verständlich, daß mit der Zeit vielfach Stimmen laut wurden, welche konfessionell-gemischte Schulen verlangten und infolgedessen ein heftiger Streit über die beiden Schulformen entbrannte.

Wie wurde dieser Streit geführt? Bekanntlich zumeist so, als wäre diese Schuleinrichtungsfrage eine politische, — ähnlich wie die von der Form des Schulregiments. Auf der einen Seite standen geschlossen alle Konservativen, die Theologen an der Spitze; auf der andern Seite zwar nicht alle, doch die meisten Liberalen, die übrigen Liberalen schauten mit verschränkten Armen dem Trubel zu. Die Stimmen der unparteiischen Pädagogik kamen in dem Parteigelärm nicht zu Wort, wenigstens hörte niemand auf sie.

Wie lautete nun die Streitfrage? Die Wortführer beider Parteien stritten in Bausch und Bogen darüber, welche Schulform die „bessere“ (vorteilhaftere, nützlichere ꝛc.) sei, wobei die religiösen, pädagogischen und kulturpolitischen Gesichtspunkte bunt durcheinanderliefen. Kein Wunder, daß dieses Disputieren nicht zum Ende kommen konnte: denn die Streitfrage war von vornherein **falsch** formuliert. Es wurden sogar drei logische Fehler auf einmal begangen. Zuvörderst hatte man übersehen oder nicht für gut befunden, es zu sagen, daß die summarische Frage vom religiösen Charakter der Schulen aus zwei ganz verschiedenen Teilfragen besteht, von denen jede für sich, streng unabhängig von der andern, verhandelt werden muß: nämlich

erſtens eine techniſch-pädagogiſche, welche nur die Pädagogik beantworten kann, und zweitens eine religiöſe, welche jeder nach ſeinem Gewiſſen beantworten muß, die auch nicht anders oder durch andere beantwortet werden darf, wenn nicht das Gewiſſen entwürdigt und die Grundvorausſetzung aller Moral und Religion, die Perſönlichkeit, vernichtet werden ſoll. Ueber dieſe beiden Teilfragen alſo mußte verhandelt werden und zwar in dieſer Reihenfolge. Wäre nun nach richtiger Reihenfolge zunächſt die erſte Teilfrage, die pädagogiſche, zur Sprache gekommen, ſo würde von vornherein klargeſtellt worden ſein, daß die Simultanſchule mit ſchweren pädagogiſchen Mängeln behaftet iſt, und nur die konfeſſionell-einheitliche Schule die Muſterſchule heißen kann. Damit war mit einem Male die Luft von einer Menge verwirrender Nebel gereinigt. Kam dann die zweite Teilfrage, die religiöſe, zur Sprache, ſo mußte bald klar werden, daß dieſelbe nur vom Gewiſſensſtandpunkte zu entſcheiden iſt, wobei keinerlei Rückſicht, weder Pädagogik noch Kulturpolitik noch ſonſt etwas, dreinzureden hat. So, wenn die erziehliche Gewiſſensfreiheit gelten ſoll. Entſchied ſich dann ein Teil der Eltern etwa für die Simultanſchule, ſo blieb nur von Staats wegen zu erwägen, ob dieſe Schulform mit dem Wohl und Beſtehen des ganzen Geſellſchaftslebens verträglich ſei. Da aber die Simultanſchule als Notbehelf ohnehin geduldet werden muß und geduldet wird, und überdies viele höhere Schulen ebenfalls ſimultan ſind, ſo fiel dieſes Bedenken von ſelbſt fort. Damit war dann der Streit zwiſchen Konfeſſionsſchule und Simultanſchule für die Geſetzgebung nach Gerechtigkeit geſchlichtet. Nun beachte man dieſe überaus einfache Erledigung bei richtiger Frageſtellung und halte daneben das bisherige wirre und wüſte Parteigezänk, wie es auch jüngſt bei dem von Zedlitzſchen Geſetzentwurfe wieder in den Zeitungen, den politiſchen und kirchlichen Verſammlungen und im Landtage ſich abſpielte. Dergleichen iſt offenbar nur auf dem vernebelten Schulgebiet möglich.

Aber weiter. Die Streitfrage, wie die beiden Parteien ſie formuliert hatten, litt noch an einem dritten Fehler, und der iſt im Grunde der allerſchlimmſte. Derſelbe fällt ſofort in die Augen, wenn man fragt, wie die beiden ſtreitenden Parteien ſich zum Princip der erziehlichen Gewiſſensfreiheit ſtellen. Ließ ſich aus ihrem Streiten entnehmen, daß beide Teile den Forderungen der Gewiſſensfreiheit gerecht werden wollten, oder daß wenigſtens auf liberaler Seite dieſe Abſicht beſtand, da dort ja viel und laut von Toleranz und Gewiſſensfreiheit geſprochen wurde? Offenbar nicht; denn auf kirchlich-konſervativer Seite wurde die konfeſſionelle Schule für alle gefordert, alſo die obligatoriſche, die Zwangs-Konfeſſionsſchule; und von der liberalen Seite wurde die ſimultane Schule für alle gefordert, alſo die Zwangs-Simultanſchule. Das heißt mit anderen Worten: die Kirchlich-Konſervativen wollten bloß ihren Geſinnungsgenoſſen Gewiſſensfreiheit gönnen, nicht aber den Simultanſchul-Anhängern; und die Liberalen wollten ebenfalls nur ihren Geſinnungsgenoſſen Gewiſſensfreiheit

gewähren, nicht aber den Konfessionellgesinnten. Das Trachten jeder Partei ging lediglich dahin, die Majorität des Volkes auf ihre Seite zu ziehen, um dann, wenn dies gelänge, ihr Schulideal obligatorisch zu machen. Daß es sich so verhält, geht schon daraus hervor, daß in Preußen, Sachsen ꝛc., wo bisher die Konfessionellen die Uebermacht hatten, alle öffentlichen Volksschulen (abgesehen von den Notfällen) konfessionell sind und nach der Ansicht der Konservativen auch bleiben sollen; und daß die Liberalen sich immer auf die „Musterländer" Baden, Nassau, Oesterreich, Holland, Frankreich ꝛc. beriefen, wo seiner Zeit die Simultanisten die Uebermacht gewannen und seitdem alle öffentlichen Schulen simultan sind. Sagten nun beide Teile deutlich, daß dies ihres Herzens Meinung sei, d. i. daß weder die einen noch die andern die volle Gewissensfreiheit wünschten? Leider nicht; im Gegenteil, — es schien sogar, als ob beide Parteien ihren wahren Standpunkt absichtlich verdeckten. Da haben wir den dritten Fehler in der ohnehin schon zweifach falschen Fragestellung. Nicht nur blieb das verschwiegen, was gerade den Kern der Frage bildete, nämlich ob die erziehliche Gewissensfreiheit gelten solle oder nicht; sondern es blieb auch verschwiegen, daß jeder der beiden Streitenden dem andern diese Gewissensfreiheit versagen wollte. Um diesen intoleranten Hintergedanken nicht von vornherein deutlich an den Tag kommen zu lassen, darum wurde eben die dreifach umnebelte Frage vorgeschoben und breit diskutiert, welche der beiden Schulformen die „bessere" (wünschenswertere) sei. Was heißt das aber? Beide Schulparteien, wie sie sich bisher zeigten, lagen in demselben Spital krank: trotz aller Großsprecherei von Duldsamkeit und Freisinnigkeit gönnte keine Partei der andern die Gewissensfreiheit auf dem Schulgebiete; die eine war genau so intolerant und unterdrückungssüchtig wie die andere. Sprechen sie nun in ihren politischen Programmen laut von Gewissensfreiheit, während sie dieselbe auf dem Schulgebiete doch nicht durchführen wollen, so können sie nicht abwehren, daß man sie der Heuchelei beschuldigt. Vielleicht wollen die kirchlich-konservativen Fürsprecher der Konfessionsschule entschuldigend sagen, ihr Programm hätte auch keine Gewissensfreiheit versprochen. Nun wohl, dann hätten sie dies wenigstens ausdrücklich sagen sollen; da sie dies aber nicht für gut befunden haben, so ist zwischen den beiden Parteien doch nur der Unterschied, daß die eine ihren intoleranten Hintergedanken durch Schweigen verbirgt und die andere durch Reden; Heuchler aber sind beide. Welchem bösen Geiste ist unser Volksleben verfallen, daß in einer wichtigen öffentlichen Streitfrage bei beiden Parteien das absichtliche Verheimlichen und Heucheln eine solche Rolle spielen kann, wie wir es hier sehen!

Doch lassen wir dieses unselige Parteitreiben mit seinen bisherigen alten Verirrungen; sehen wir zu, wie die Frage von Konfessions- und Simultanschule behandelt werden muß, wenn der heilige Grundsatz der Gewissensfreiheit voll und ehrlich gelten soll. Der Begriff der

echten Schulgemeinde — oder was dasselbe ist: das Elternrecht — zeigt von selbst den Weg. Viel Kopfzerbrechens bedarf es nicht. Wie oben ausgeführt, weist das Familienrecht auf die Schulgemeinde-Einrichtung, d. h. auf einen Verband von Familien zur gemeinsamen Erziehung ihrer Kinder. Gemeinsame Erziehung setzt selbstverständlich Einigkeit in den Erziehungsgrundsätzen voraus. So werden also innerhalb einer Kommune diejenigen evangelischen Familien, welche eine evangelische Konfessionsschule wünschen, sich zu einer oder mehreren konfessionell-evangelischen Schulgemeinden zusammenschließen; die katholischen Familien thun desgleichen, ebenso etwaige Dissidenten und jüdische Familien, wenn dieselben in der Kommune so zahlreich sind, daß sie eine eigene Schule beanspruchen können. Das wären dann sämtlich konfessionelle Schulgemeinden mit Konfessionsschulen. Sind nun auch Familien vorhanden, welche zwar zu irgend einer der staatlich-anerkannten Religionsgemeinschaften gehören, aber für ihre Kinder keine Konfessionsschule wünschen, und sind sie so zahlreich, daß sie eine eigene Schule beanspruchen können, — nun, das Elternrecht gilt für sie so gut wie für die Konfessionellgesinnten; sie mögen also zu einer simultanen Schulgemeinde sich verbinden, und erhalten dann eine paritätische Simultanschule, natürlich mit derjenigen Einrichtung, wie sie auch für die Notanstalten dieser Art vorgeschrieben ist.

Die Konkurrenz zwischen den Konfessionsschulen und diesen simultanen wird keinem Teile schaden, wie es ja auch die Konkurrenz zwischen den evangelischen und katholischen Schulen nicht thut.

Wir sehen also: eine Schulordnung nach dem Princip des Elternrechts oder der wahren Schulgemeinde löst die alte Streitfrage von Konfessions- und Simultanschulen ganz von selbst und zwar streng im Sinne der Gewissensfreiheit. Der Begriff „Schulgemeinde" schließt eben die Gewissensfreiheit als ein wesentliches Merkmal in sich. Dieselbe braucht nicht erst anderswoher versprochen zu werden, sondern sie ist da, und zwar nicht bloß für diesen und jenen, sondern für alle. Jeder kann die Schule bekommen, die er wünscht, ohne daß andere dadurch beeinträchtigt werden. Kann es nun eine Schulordnung geben, die besser dem Grundsatze der Gewissensfreiheit entspricht, als die, welche auf das Elternrecht, auf den Begriff der echten Schulgemeinde sich aufbaut?

Aber mehr noch! Die das Elternrecht repräsentierende Schulgemeinde entspricht nicht nur vollkommen dem Grundsatze der Gewissensfreiheit, sondern sie verbürgt auch am sichersten diese Freiheit in der Erziehung. Warum ist die Schulgemeinde da? Als eine Verbindung von Familien, die in den sittlich-religiösen Erziehungsgrundsätzen einig sind, ist sie gerade dafür und nur dafür da, um es zu verwirklichen und zu verbürgen, daß ihre Kinder nach diesen Grundsätzen erzogen werden. Alle Schulgemeinden, wie verschieden sie sein mögen, stimmen demzufolge doch in dem Einen überein, daß sie alle Gewissensfreiheit wünschen. Sie stehen alle für dieselbe ein;

Mitglieder bilden stets die Majorität, da die beteiligten Religionsgemeinschaften nur durch je einen Pfarrer vertreten sind. Die Gegner der konfessionellen Volksschule, denen nach dem bis jetzt herrschenden System keine Gewissensfreiheit gewährt wird, können gleichwohl mit in diesem kommunalen Schulvorstande sitzen, ja können möglicherweise da und dort die Mehrzahl bilden. Daß eine solche Institution den dermaligen Konfessionsschulen keinerlei positiven Schutz bieten kann, liegt auf der Hand, da das Kollegium ja in sich nicht gewissenseinig ist.

Man könnte nun denken, dieser den bisher bevorrechteten Konfessionsschulen drohenden Gefahr sei dadurch vorgebeugt, daß in der Staatsverfassung steht: die konfessionellen Verhältnisse sollen bei der Schuleinrichtung nach Möglichkeit berücksichtigt werden; wonach also die Simultanschule nur als Noteinrichtung ausnahmsweise zugelassen wird. Wer dadurch alle Gefahr beseitigt glaubt, der verrät damit, daß es ihm eigentlich auch nicht so voll und rein um Gewissensfreiheit zu thun ist, nämlich für alle, sondern bloß für die staatlich begünstigten Religionsgemeinschaften, also eigentlich um Vorrechte für diese Gemeinschaften. Bei solcher Bevorrechtung einzelner ist aber die erziehliche Gewissensfreiheit im öffentlichen Schulwesen, welche allen gelten muß, in der Staatsverfassung nicht einmal versprochen, geschweige geschützt und verbürgt, vielmehr teilweise — nämlich für die christlichen Dissidenten und die Simultanschul-Anhänger — geradezu versagt. Kein Wunder, daß diese Ausgeschlossenen, zumal die letzteren, mit einer solchen einseitigen Schulordnung nicht zufrieden sind. Wenn dieselben einmal die Majorität des Volkes für sich gewännen, so würden sie statt der obligatorischen Konfessionsschule die obligatorische Simultanschule einführen und die entgegenstehenden Verfassungsbestimmungen zu ändern wissen. Damit würden also die bisher bevorzugten Religions-Gemeinschaften nicht nur ihrer seither genossenen Vorrechte beraubt sein, sondern auch der Gewissensfreiheit in Erziehungssachen überhaupt. Dieser veränderten Sachlage gegenüber möchten sich diese engherzigen Konfessionellen nun zwar darüber beklagen, daß durch die obligatorische Simultanschule ihre Gewissensfreiheit verletzt würde, aber hätten sie moralisch noch ein Recht zu solchen Anklagen? Die Gegner würden ihnen das schon klar machen und sagen: Wir wenden gegen Euch nur dieselben Waffen an, die Ihr gegen uns gebraucht habt, da Ihr uns ja die Gewissenfreiheit früher auch nicht habt gewähren wollen; wenn also die Simultanschule irgendwo der Gewissensfreiheit nicht vollaus gerecht wird, so habt Ihr uns wenigstens darin nichts vorzuwerfen. — So steht es — rechtlich und moralisch — um den Schutz der bisher begünstigten Konfessionsschulen und um Schutz und Verbürgung der Gewissensfreiheit für alle bei der bisherigen Staats- und Schulordnung.

Was nun die von der Gewissensfreiheit bisher Ausgeschlossenen thun werden, sagt sich von selber. Da die bevorzugten Religions-

Gemeinschaften nicht dazu helfen wollen, daß die Gewissensfreiheit allen zu teil werde, so sehen sich jene Ausgeschlossenen dazu gedrängt, mit allem Eifer für die Simultanschule Propaganda zu machen, bis sie die Majorität des Volkes für sich gewonnen haben. Auf diese Weise ist in vielen europäischen Staaten bereits die Simultanschule obligatorisch geworden. Haben nun in Preußen die Anhänger der Zwangs-Konfessionsschule Grund, sich sicher zu fühlen, wo rund um sie herum die Simultanisierung im Fortschreiten begriffen ist? Hören wir, was die Geschichte sagt, die wir selbst in unserm eigenen Lande mit erlebt haben. Da sämtliche Schulrechte in den Händen der Staatsregierung sind, so kommt für unsere Frage alles darauf an, wie in den obern Regionen der Wind weht. Im Jahre 1872 schlug derselbe bekanntlich eine andere Richtung ein. Dieser Wechsel hat der Volksschule manche schätzbare Vorteile gebracht, allein daneben trat auch der sogenannte „Kulturkampf" auf und mit ihm eine bisher nicht gekannte Begünstigung der laut werdenden Simultanisierungswünsche. Nicht wenige Beamte, vom Bürgermeister und Landrat an, welche sich gerne nach oben beliebt oder Karriere machen wollten, wetteiferten darin, wer die meisten Simultanschulen zustande bringen könne. Wo die Gemeinde-Verordneten willig waren, einen dahin zielenden Antrag an die Schulbehörde zu stellen, da wurden diese Anträge in der Regel genehmigt, falls nicht hinreichend gewichtige Proteste der Konfessionsschul-Freunde dazwischen traten und sich Beachtung zu verschaffen wußten. Auf diese Weise sind damals in allen konfessionell-gemischten Gegenden nicht wenige Simultanschulen zustande gekommen. Als später die Windströmung in den obern Regionen sich änderte, hat die Schulbehörde freilich diese Simultanschulen allmählich eine nach der andern wieder aufgehoben. Sie waren aber einmal wirklich da und haben gezeigt, wie das Simultanisieren bequem gemacht werden kann — wenn die Zeitumstände günstig sind. Nun mögen die Konfessionsschul-Freunde prüfen, ob sie wahren Grund haben, sich sicher zu fühlen. Jedenfalls werden sie wohl nicht meinen, daß das politische Wetter in den obern Staatsregionen allein von ihnen abhinge. Ueberdies mögen sie nicht vergessen, daß sie bislang nicht die Gewissensfreiheit, sondern bloß ihre eigenen Gewissensvorrechte vertreten haben, daß mithin ihr Standpunkt mit einem Makel, mit ungesühntem Unrecht belastet ist.

Aber weiter. Die bisherige Kommunal- und Schulordnung gab eigentlich den Gemeinde-Verordneten nicht die Befugnis, sich mit innern Schulangelegenheiten zu befassen, und vollends nicht, über den religiösen Charakter einer Schule zu beschließen. Gleichwohl thaten sie es damals in der Simultanisierungs-Aera, und die Schulbehörde ließ es nicht nur zu, sondern genehmigte in zahlreichen Fällen ihre unberechtigten Anträge — trotz der Proteste der wirklich Berechtigten, der Eltern, der Schulvorsteher und der Religionsgemeinschaften. So konnte es damals geschehen. Nun sollte aber nach dem

v. Goßlerſchen Schulgeſetz-Entwurf die bürgerliche Gemeinde zugleich Schulgemeinde ſein, d. h. alle Rechte der Eltern und der Schulvorſteher ſollten auf die Gemeinde-Verordneten und den kommunalen Geſamt-Schulvorſtand übergehen. Demgemäß würden dann dieſe Kollegien volle Befugnis erhalten haben, über ſie intereſſierende innere Schulangelegenheiten zu beraten, mithin auch die Befugnis, die Simultaniſierung zu beantragen. Zugleich hätte es dann der Gemeindevorſtand in der Hand, wenn er wollte, die Stimmung der Gemeinde-Inſaſſen in ſimultanem Sinne zu beeinfluſſen. Denn indem er den Geſamt-Schulvorſtand zu wählen hat, lenkt er damit auch die Lehrerwahlen. So könnte er dann ſolche Lehrer ausſuchen laſſen, welche der Simultanſchule günſtig ſind, und dieſe könnten wiederum unter der Hand die Eltern dafür zu gewinnen ſuchen, ſo daß ſchließlich innerhalb der Kommune alles gut vorbereitet wäre für die Zeit, wenn die obern Behörden das Simultaniſieren wieder gern ſehen. — Geſetzt nun, letzteres träte über kurz oder lang ein. Wenn nun ſchon damals, wo die Kommune nicht die Rechte einer Schulgemeinde beſaß, das Simultaniſieren in zahlreichen Fällen ſo bequem von ſtatten ging, wie viel glatter würde es dann verlaufen können, wenn die Kommune zugleich Schulgemeinde wäre und alles wohl vorbereitet hätte.

Ueberdies brauchen die Simultaniſten weder auf ein Umſchlagen des Windes in den obern Regionen zu warten, noch auf einen dem v. Goßlerſchen ähnlichen Geſetzentwurf; ſie haben mittlerweile einen Weg entdeckt, wie man, wenn keine echten Schulgemeinden beſtehen, Konfeſſionsſchulen in ſimultane verwandeln kann, ohne daß ein förmlicher Beſchluß darüber gefaßt wird. Wie denn? Sehen wir zu. Nehmen wir an, in einer evangeliſchen Schule ſeien auch etliche katholiſche oder jüdiſche Kinder. Wenn deren Zahl nun eine gewiſſe Höhe erreicht, ſo iſt nach dem jetzigen Schulrecht, welches die Konſervativen geſchaffen haben, die Kommunalbehörde verpflichtet, für dieſe Kinder einen beſonderen Religions-Unterricht einzurichten. Es kann dies nun in der Weiſe geſchehen, daß ein katholiſcher bez. israelitiſcher Lehrer aus der Nachbarſchaft oder der betreffende Geiſtliche bez. Rabbiner an ſchulfreien Nachmittagen dieſen Unterricht an der betreffenden Schule erteilt. Da dieſe Aushilfe ſelbſtverſtändlich beſonders honoriert werden muß, ſo liegt es nahe, daß die Kommunalverwaltung auf ein Mittel ſinnt, um dieſe Unkoſten zu ſparen. Ein ſolches Mittel iſt leicht gefunden, wenn die Schule mehrklaſſig iſt und nicht die Schulgemeinde, ſondern der Kommunal-Schulvorſtand das Lehrer-Wahlrecht beſitzt: man ſtellt dann an derſelben ſtatt eines evangeliſchen Lehrers einen katholiſchen bez. israelitiſchen an. Geſchieht das aber, dann iſt die Schule thatſächlich eine paritätiſche geworden ohne ausdrücklichen Beſchluß. Vielleicht wird der Leſer fragen, ob die Schulbehörde dazu ihre Genehmigung geben würde. Laſſen wir Thatſachen ſprechen. Ein Berliner Korreſpondent ſchreibt uns folgendes:

„Was die Berliner Gemeindeſchulen anbetrifft, ſo iſt, ſo viel ich

weiß und auch neuerdings auf meine Nachfragen erfahren habe, ein eigentlicher Beschluß, dieselben zu simultanisieren, niemals gefaßt worden. Sie werden nur thatsächlich wie simultane behandelt, indem außer evangelischen auch jüdische und — wie mir versichert wird — auch katholische Lehrkräfte an ihnen Anstellung finden. Dieser Praxis gegenüber haben die Katholiken (!) es durchgesetzt, daß eine Anzahl Gemeindeschulen (Nr. 36, 37, 38, 39, 40, 41, 115, 134, 148, 164) für katholisch-konfessionell erklärt sind; an ihnen finden nur katholische Lehrkräfte Anstellung. (Hört! Hört!) Auch an den Schulen 106 und 171 befinden sich noch katholische Abteilungen. Ob dies zufolge eines Magistratsbeschlusses geschehen ist oder nur eine Einrichtung ist, die der Stadtschulrat (eventuell mit der städtischen Schuldeputation) getroffen hat, habe ich nicht erfahren können. Thatsächlich verhält es sich so."

Das also konnte schon bisher geschehen, und zwar in der Reichshauptstadt, unter den Augen der Central-Schulbehörde. In anderen großen Städten mag vielleicht ähnliches vorgegangen sein. Sobald dieser wohlfeile Weg allgemeiner bekannt werden wird, dann brauchen die Simultanschulfreunde da, wo keine echten Schulgemeinden bestehen, nicht mehr darauf zu warten, bis die gemischte Schule von oben herab ausdrücklich begünstigt wird.

In der Uebertragung der Schulgemeinderechte an die simultane Kommune liegt also nicht nur keinerlei Schutz für die Konfessionsschule, sondern vielmehr eine positive Gefahr und Bedrohung, da dadurch dem Simultanisieren der Weg in jedem Betracht aufs beste geebnet wird.

* * *

Unsere vorstehende Ausführungsbetrachtung bezog sich, wie eingangs bemerkt, auf alle diejenigen Personen, welche sich zu einer der staatlich-anerkannten Religionsgemeinschaften halten. Dazu gehören also nach der letzten Volkszählung (1890) in Preußen 29 958 927 Einwohner.

Es erübrigt jetzt noch zu erwägen, wie es mit der erziehlichen Gewissensfreiheit bei den Ausgetretenen zu halten sei; ihrer waren 1890 in Preußen 36 354.

Persönliche Gewissensfreiheit besitzen diese Draußenstehenden bereits. Es handelt sich also um die zwei Arten korporativer Gewissensfreiheit, die kirchliche (oder Kultusfreiheit) und die erziehliche. Es fragt sich nun zunächst, ob die letztere, die erziehliche, von der ersteren, der kirchlichen, abhängig sein soll oder nicht. Zur Beantwortung reicht unser ethisch-pädagogischer Standpunkt nicht aus, da dies eine specifisch staatsrechtliche Frage ist; die Entscheidung fällt also jedenfalls den Staatsmännern zu. Dazu kommt, daß ein Teil der Ausgetretenen keine korporativ-kirchliche Gewissensfreiheit begehrt, sei es, weil man jede Religion leugnet oder aus andern Gründen, während ein anderer Teil dieselbe zwar wünscht, aber bisher nicht

erlangt hat. Bezüglich der letzteren steht die Sache so: erhalten sie die kirchliche Gewissensfreiheit, so haben sie auch moralischen Anspruch auf die erziehliche, sie gehören dann also zu denjenigen, von welchen die vorige Untersuchung gehandelt hat; so lange ihnen die kirchliche Gewissensfreiheit nicht gewährt wird, kann der Staat sie in Schulsachen nicht anders behandeln als die ersteren. Mit diesen hätten wir es also allein zu thun. Da wir nun nicht wissen können, wie die Staatsmänner jene specifisch staatsrechtliche Frage (ob die erziehliche Gewissensfreiheit abhängig zu machen sei von der kirchlichen) entscheiden werden, so können wir nur einige „unvorgreifliche Gedanken" und „fromme Wünsche" zur Prüfung vorlegen.

Wer die erziehliche Gewissensfreiheit als eine der höchsten socialen Rechte anerkennt, der wird dieselbe ohne Zweifel gern allen Staatsbürgern gönnen; und wenn er in der Lage ist, die Wirrnis der religiösen Ansichten und ihre mancherlei Ursachen zu überblicken, so wird er wohl mit uns wünschen, daß jene Ausgetretenen auf dem öffentlichen Schulgebiete nicht weiter eingeschränkt werden möchten, als absolut nötig ist. Für diese Ansicht sprechen aber auch noch einige besondere Gründe. Einmal wäre es nicht wohl gethan, diese Draußenstehenden auf den Privatschulweg hinzudrängen, vielmehr empfiehlt sich um ihretwillen, um des Staates und der religiösen Gemeinschaften willen, alles zu thun, um sie mit ihren Kindern im Verband und im Rahmen der gesamten öffentlichen Schulordnung zu halten. Das Warum wird sich der Leser von selbst sagen. Zum andern sind dieselben, auch wenn sie an ihrem Irrtum selbst allein die Schuld trügen, als Leidende zu betrachten, was dann heißt, daß jede abstoßende oder gar rauhe Behandlung das Uebel nur ärger machen würde. Zum dritten ist nach meiner festen Ueberzeugung an den Irrtümern jener Ausgetretenen auch die christliche Theologie beträchtlich mitverschuldet, und zwar vornehmlich durch ihre mangelhafte Pädagogik oder genauer gesagt: durch ihre Autoritäts-Methode (in Jugendunterweisung, Predigt und wissenschaftlicher Forschung) und durch den Geist des Scholasticismus, — zwei Lebensfeinde, die ihr seit mehr als einem Jahrtausend im Leibe stecken, und die auch die Reformation bis jetzt nicht hat austreiben können. Da nun der Staat weder das Recht noch die Fähigkeit besitzt, in die innere Entwickelung der Theologie einzuwirken, so muß er wenigstens Sorge tragen, diejenigen seiner Glieder, welche um jener theologisch-pädagogischen Fehler willen an aller Religion irre geworden sind, durch milde Behandlung versöhnlicher zu stimmen, damit das Uebel nicht intensiv und extensiv noch schlimmer werde. Angenommen, diese Erwägungen wären zutreffend, wie würde dann die Frage von der korporativ-erziehlichen Gewissensfreiheit bei jenen Draußenstehenden anzufassen sein?

Wenn dieselben behufs Erlangung der erziehlichen Gewissensfreiheit sich über ihren Standpunkt ausweisen sollen — denn unbekannten Personen können keine korporativen Rechte erteilt werden — so möge

145206

die Staatsregierung gar nicht nach ihrer religiösen Ansicht fragen, sondern lediglich nach ihrer Moral und ihren Erziehungsgrundsätzen. Ich weiß wohl, daß manche und vielleicht viele Theologen samt ihren Gesinnungsgenossen in andern Ständen über diese Zurückstellung der Religion vor Entsetzen die Hände über dem Kopfe zusammenschlagen werden. Das kann mich nicht beunruhigen. Ich bin bereit, mich zu verantworten. Man möge mich aber zuerst ausreden lassen, damit man sieht, wohin mein Vorschlag ausläuft. Eins sei hier schon zur Verantwortung bemerkt. Aus meinen Schriften über den Religionsunterricht, aus meiner Amtswirksamkeit und Lebensführung werden sie sich überzeugen können, daß die Religion und speciell die evangelisch-christliche mir ebenso hoch steht und ebenso sehr am Herzen liegt, wie irgend einem unter ihnen; und diejenigen meiner niederrheinischen Landsleute, welche diese Seite meiner amtlichen und freien Thätigkeit näher kennen, könnten ihnen nötigenfalls noch mehr sagen. Worin wir hier auseinandergehen, ist lediglich die staats-pädagogische, also methodische Frage, wie die an aller Religion irre Gewordenen in Erziehungssachen zu behandeln sind, damit es ihnen wie uns allen übrigen zum Guten ausschlage. Fahren wir also in unserer Betrachtung fort.

Legen nun die Außerkirchlichen ihre Moral und ihre Erziehungsgrundsätze dar, so dürfte sich ergeben, daß die meisten (und möglicherweise sogar alle) gar keine echte Moral kennen, sondern nur eine Zweckmäßigkeits- oder Nützlichkeitslehre (Eudämonismus), die für Moral gehalten wird, die aber mit der echten Ethik nicht mehr Aehnlichkeit hat als ein faules Ei mit einem gesunden. Haben sie nun keine Moral, so können auch ihre sogenannten Erziehungsgrundsätze keine echten sein, denn was dieselben bezwecken, ist nicht Erziehung, nicht moralische Gesinnung, sondern lediglich Klugheitsausrüstung im Dienste der Selbstsucht.*) Weiter: Kennen diese Verirrten keine echte Moral an, so können sie auch kein Gewissen haben, sofern es nicht im innersten Herzensgrunde unbewußt und unbeachtet vorhanden ist.

*) Max Stirner sagt in seiner Schrift „Der Einzige und sein Eigentum“ (Leipzig 1845): „Findet man das Haupterfordernis des Menschen in der Frömmigkeit, so entsteht das religiöse Pfaffentum; sieht man es in der Sittlichkeit, so erhebt das sittliche Pfaffentum sein Haupt. Mensch und Gerechtigkeit sind Ideen, Gespenster. — Mir geht nichts über Mich. Ich will alles sein und alles haben, was Ich sein und haben kann; Ich will keine Gelegenheit, Mich durchzusetzen, oder geltend zu machen, ungenutzt vorbeigehen lassen. Einen Felsen umgehe Ich so lange, bis Ich Pulver genug habe, ihn zu sprengen; die Gesetze Meines Volkes umgehe Ich, bis Ich Kraft gesammelt habe, sie zu stürzen. Ich bin zu allem berechtigt, dessen Ich mächtig bin; bin Ich nur mächtig, so bin Ich schon von selbst ermächtigt. Wer eine Sache zu nehmen und zu behaupten weiß, dem gehört sie, bis sie ihm wieder genommen wird. Was Ich brauche, muß Ich haben und will Ich mir verschaffen. Ich benutze die Welt und die Menschen. Mein Verkehr mit der Welt besteht darin, daß Ich sie genieße und so sie zu Meinem Selbstgenuß verbrauche. Es gilt Mir sehr gleich, ob Gott oder die Wahrheit siegt; zuvörderst will Ich siegen. Nicht der Mensch ist das Maß von allem, sondern Ich. Ich hab' Mein Sach' auf nichts gestellt.“

Wohl können natürlich-sympathetische Gefühle (zwischen Ehegatten, Eltern und Kindern, Nachbarn, Landsleuten, Gesinnungsgenossen u. s. w.) ausgebildet sein; allein wie schätzbar auch der gesellschaftliche Wert dieser Gefühle sein mag, so besitzen dieselben doch an und für sich noch keine moralische Würde, und wenn sie nicht unter der Zucht der Moral stehen, so können sie leichtlich in die Irre geraten (wie schon die edle Mutterliebe zeigt, wo sie in ihrer Weichmütigkeit zur sogen. Affenliebe wird). Wollten dann die Staatsmänner in ihrer Prüfung weiter nachfragen, wie jene Irrenden zu dieser Pseudo-Moral gekommen wären, so würden wahrscheinlich alle einstimmig sagen: im Schul- und Konfirmandenunterricht sei ihnen die Ethik nicht rationell, nicht auf Grund der Selbstüberzeugung gelehrt worden, sondern im Namen der Religion, auf Grund ihrer Autorität; da ihnen nun später die Religion zweifelhaft geworden, so sei damit auch die darauf gegründete Moral in den Abgrund gesunken; und da sie überdies im Unterricht nie gehört hätten, daß die Moral auf eigenem, selbständigem Grunde ruhe, so sei ihnen nichts anderes übrig geblieben, als sich durch Klugheitsüberlegung in der Welt zurechtzufinden. Die Gebildeteren unter ihnen würden wahrscheinlich auch noch weiteren Aufschluß zu geben wissen und sagen: die ihnen so sehr verdachte Zweckmäßigkeitslehre (Wohlfahrtslehre, Eudämonismus) hätten sie nicht erfunden; dieselbe werde vielmehr seit länger als einem Jahrhundert auf den Universitäten von nicht wenigen Professoren (Juristen, Philosophen, Naturkundigen u. s. w.) als „moderne" Moral gelehrt, und zwar im Namen des Staates bis auf den heutigen Tag; und so gäbe es unter den studierten und gebildeten Ständen unzählige Leute, die über die Moral genau so dächten wie sie, die Zurückgesetzten; nur fänden jene nicht für gut, ihre Ansicht vor dem großen Publikum bekannt werden zu lassen. Vielleicht würde der eine oder andere auch noch beifügen: in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts sei der Eudämonismus nicht bloß von fast allen Philosophen, sondern selbst von vielen Theologen auf den Universitäten gelehrt worden; da habe der Philosoph Kant mit der ganzen Wucht seines spekulativen Scharfsinns und seiner Dialektik sich dieser Strömung entgegengestemmt und die Moral wissenschaftlich zu retten versucht; dieser Rettungsversuch könne jedoch nicht als gelungen angesehen werden, denn Kants Moralsystem sei in zwei entscheidenden Punkten unzulänglich: einmal sei die Begründung, d. i. der Beweis, daß es wirklich eine Moral gebe, nicht zureichend, und zum andern habe er die erschöpfenden Principien (d. i. die Elemente oder Musterkennzeichen des Ethischen) nicht zu finden gewußt, und darum sich damit begnügen müssen, die Moral in der stets unvollkommenen Form der Pflichtenlehre oder der Tugendlehre oder der Güterlehre darzustellen; auch seien nachher gerade viele Theologen beflissen gewesen, Kants Verdienste um die Ethik zu verkleinern — natürlich im Interesse ihrer Autoritätsmoral; zu Anfang dieses Jahrhunderts habe dann der Philosoph Herbart, der Nachfolger auf Kants Lehrstuhl, das Kantische Problem

in der Ethik wieder aufgenommen und, wie seine Schule behaupte, dasselbe in allen entscheidenden Punkten vollständig gelöst; sie, die Außerkirchlichen und namentlich die wissenschaftlichen Häupter der Socialdemokratie, könnten dies jedoch nicht anerkennen, allein das müßten sie zugeben, daß Herbart in der Begründung und Darstellung der rationellen Ethik das höchste geleistet habe, was bisher auf diesem Gebiete geleistet worden sei, und daß jetzt nur die Frage sein könne: entweder Herbarts Moralsystem, oder der Eudämonismus, da auf wissenschaftlichem Boden die Autoritäts-Moral ohnehin nicht mitzähle, das Kantische System überholt und die unklare Vermengung von Moral und Eudämonismus durch Kant längst abgethan sei;*) indessen die Herbartische Philosophie, obwohl sie tüchtige und namentlich auch pädagogikkundige Lehrkräfte besitze, sei seit fünfzig Jahren von allen preußischen Universitäten so gut wie gänzlich verbannt gewesen, anfänglich wohl auf Betrieb der damals herrschenden Hegelschen Philosophie, später durch den Einfluß der hochkirchlichen und Hof-Theologie. — Endlich würden die zahlreichen Anhänger der Socialdemokratie unter den Außerkirchlichen auf Befragen noch ergänzen können: die moralloſe Zweckmäßigkeitslehre sei nicht im Arbeiterstande erwachsen, sondern die Arbeiter hätten dieselbe von den erwähnten Universitätsprofessoren und den von diesen vorgebildeten Litteraten überkommen; die Socialdemokratie habe nichts weiter gethan, als daraus für das wirtschaftliche und sociale Leben die Konsequenzen zu ziehen.

Wie der Leser sieht, würde mein Vorschlag, die Außerkirchlichen nicht um ihre Religion, sondern lediglich um ihre Moral zu befragen, höchst bedeutsame und höchst bedenkliche Dinge an den Tag bringen, — Dinge, die sonst verborgen bleiben würden, wenn man in der hergebrachten Weise lediglich nach dem Religionsbekenntnis fragen wollte. Schon um dieser Entdeckungen willen dürfte es sich verlohnen, die Angelegenheit in der vorgeschlagenen Weise anzugreifen, und zwar nicht bloß für die Staatsmänner, sondern auch für die christlichen Theologen. Ich will nur auf Eins noch aufmerksam machen. Wofern die socialdemokratischen und andern Außerkirchlichen keine Moral anerkennen, mithin insoweit auch kein moralisches Gewissen haben können, — wie kann da bei ihnen ein echt religiöses Bedürfnis vorhanden sein? und wenn nun theologischerseits ihnen religiöse Belehrung angeboten wird, werden sie derselben Gehör schenken? oder wenn jene ihnen wenigstens moralische Belehrung anbieten, natürlich in hergebrachter Weise lediglich auf Grund der Religion, werden sie dann diese Belehrung nicht ebenfalls abweisen und konsequentermaßen abweisen

*) Vgl. Dr. Chr. A. Thilo (ein Schüler Herbarts): „Geschichte der Philosophie", 2 Bde., 2. Aufl., Köthen bei O. Schulze; — ferner: „Die theologisierende Rechts- und Staatslehre", von demselben; — ferner: die ethischen Abhandlungen und Kritiken von Thilo, Flügel u. a. in der „Zeitschrift für exakte Philosophie", herausgegeben von O. Flügel (früher von Prof. Ziller), 19 Jahrgänge, Langensalza.

müſſen? Somit liegt auf der Hand, daß die chriſtliche Theologie, ſo lange ſie die Moral lediglich auf Grund der Religion, alſo autoritativ lehrt, völlig unfähig iſt, die religiöſen und moraliſchen Irrtümer der Socialdemokratie lehrmäßig zu überwinden, geſchweige wiſſenſchaftlich zu widerlegen. Welch eine traurige Perſpektive für Staat und Geſellſchaft! Wie nun die Staatsmänner und Theologen alle jene bei den Außerkirchlichen zu erkundenden wichtigen Entdeckungen ſich zu nutze machen wollen, müſſen wir ihnen ſelber überlaſſen.

Fahren wir jetzt in unſerer Unterſuchung bezüglich der erziehlichen Gewiſſensfreiheit fort. Denjenigen Außerkirchlichen, welche nach ihrer Erklärung die echte Moral anerkennen, würde meines Erachtens erlaubt werden können, ſich gaſtweiſe einer ſimultanen oder einer konfeſſionellen Schulgemeinde anzuſchließen, damit ſie nicht auf den Ausweg der Privatſchulen gedrängt werden. (Wie es dann mit dem Religionsunterricht dieſer Kinder zu halten iſt, wird weiter unten zur Sprache kommen.)

Was dann diejenigen betrifft, die ausdrücklich keine Moral, ſondern nur eine Klugheitslehre anerkennen, ſo iſt von vornherein klar, daß der Staat ihnen die volle erziehliche Gewiſſensfreiheit nicht gewähren kann, — aus dem einfachen Grunde, weil ſie kein moraliſches Gewiſſen anerkennen. Hier muß vorab wenigſtens die Einſchränkung eintreten, daß ihnen nicht geſtattet werden kann, weder ſich zu eigenen, alſo morallоſen Schulgemeinden zuſammenzuſchließen, noch eigene, morallоſe Privatſchulen zu gründen. Denn wenn der Staat nicht eine bloße Nützlichkeitsanſtalt iſt, um die äußeren Güter und die Kultur zu ſchützen und zu pflegen; wenn er vielmehr, wie wir Chriſten ſamt den Juden, den Mohammedanern und ſelbſt vielen Heiden glauben, eine göttliche Inſtitution iſt, ſo kann er dies nur ſein, wenn er auf dem Boden der Moral ſteht, die der Schöpfer dem Menſchenherzen gleich allen übrigen Anlagen eingepflanzt hat, und in ihrem Namen und zu ihrem Schutze das Schwert trägt. Wenn es ſich nun ſo verhält, wie könnte er da geſtatten, daß in ſeiner Mitte Kinder dafür erzogen werden, dieſe ſeine Würde und Aufgabe zu leugnen und den Grund, auf dem er ſteht, zu unterwühlen? Das wäre ja ein Widerſpruch in ſich ſelber, ein bewußtes Nichterfüllen ſeiner Aufgabe und eine ſchwere Verſchuldigung an den Millionen, die von ihm den Schutz der moraliſchen Grundlage des Volkslebens erwarten. Vielleicht möchte nun jemand beſorglich fragen: wenn die betreffenden Eltern durch jene Einſchränkung ſich dazu verleiten ließen, die Anerkennung der Moral zu erheucheln, ob denn ſolche Unwahrhaftigkeit nicht auch ein großes Uebel ſei? Gewiß iſt die Heuchelei ein großes Uebel, und leider iſt dasſelbe durch die altgewohnte unberechtigte Beſchränkung der Gewiſſensfreiheit auf dem religiöſen Gebiet nur allzuſehr begünſtigt worden. Allein in unſerm Falle handelt es ſich nicht um religiöſe Anſichten, um Dogmatik, ſondern um die Moral. Hier kann der Staat nicht anders, weil er ſonſt ſelber die Moral verleugnen würde. Ueberdies wäre jene morallоſe Kindererziehung für dieſe Kinder ſelbſt wie für die Millionen

übrigen Staatsbürger jedenfalls das weit größere Uebel. Also den Anhängern der bloßen Nützlichkeitslehre eigene Schulgemeinden zu gestatten, das geht nicht. Es steht aber meines Erachtens nichts im Wege, ihnen zu erlauben, sich einer andern öffentlichen Schulgemeinde gastweise anzuschließen, sei es einer simultanen oder einer konfessionellen, ganz nach ihrer Wahl. Da diese Kinder doch Schulunterricht genießen müssen, ein moralloser Privatunterricht aber nicht erlaubt werden kann, so wäre jener Ausweg auch der allein mögliche, also der gebotene. (Vom Religionsunterricht ist später zu reden.) Die diesen Eltern auferlegte Einschränkung wäre dann im Grunde auch nicht einmal so groß, wie sie in Preußen bei der jetzigen Zwangs-Konfessionsschule die Simultanschul-Anhänger ertragen müssen, und in Baden, Oesterreich u. s. w. bei der dortigen Zwangs-Simultanschule die konfessionell Gesinnten, da jene wie diese gar keine Wahl haben.

Jetzt bliebe noch vom Religionsunterricht zu reden. Sollen diese Kinder vom Religionsunterricht dispensiert werden, also ohne alle religiöse Belehrung aufwachsen, oder soll ihnen ein bestimmter Religionsunterricht aufgezwungen werden? Und falls die Staatsbehörde sich für das letztere erklärt, welche Religion soll es dann sein — die protestantische oder die katholische oder die jüdische? Man sieht, diese Frage ist rundum penibel. Bei näherer Erwägung, wenn man richtig vorgeht, wird sich übrigens zeigen, daß die Natur der Dinge selbst auf den rechten Weg weist, so daß glücklicherweise eigentlich nicht der Wille eines Menschen die penible Frage zu entscheiden braucht, sondern die Natur der Dinge sie von selbst entscheidet.

Vergegenwärtigen wir uns zuvörderst, was ohnehin bereits ausgemacht ist. Es ist dies, daß jene Kinder, wenn sie Glieder eines Staates sein wollen, nicht bloß in Kulturkenntnissen, sondern auch in der Moral unterwiesen werden müssen, — müssen, denn so fordert es die Moral und so fordert es das Wesen des Staates. Halten wir diesen Punkt ein für allemal fest im Auge.

Wenn nun Moralunterricht stattfinden soll, muß derselbe dann notwendig in und mit dem Religionsunterricht erteilt werden? Die meisten Theologen werden wahrscheinlich sagen: es muß in Verbindung mit dem Religionsunterricht geschehen. Ich sage: das ist vorab noch nicht ausgemacht; und alle diejenigen, welche die Moral als rationelle Wissenschaft kennen, werden mir zustimmen.*) Bei der voreiligen Antwort jener Theologen ist wieder eine falsche Fragestellung im Spiele, — ungerechnet, daß auch der Irrtum der Autoritätsmethode mitgewirkt hat, wovon wir aber absehen wollen. Die summarische

*) Vgl. meine Abhandlungen: Einige Grundfragen der Ethik (Ev. Schulbl. 1887, S. 121 ff., S. 201 ff.) Diese Abhandlungen sind hervorgegangen aus einer Reihe von Vorträgen, die ich in Barmen-Elberfeld und Düsseldorf gehalten habe; sobald ich Zeit finde, die übrigen der gehaltenen Vorträge zu Papier zu bringen, sollen diese Abhandlungen im Ev. Schulblatte fortgesetzt werden. Das Ganze wird später als selbständige Schrift erscheinen.

Frage (ob der Moralunterricht gesondert oder nur in Verbindung mit dem Religionsunterricht zu erteilen sei) schließt zwei Teilfragen in sich, von denen jede für sich in strenger Reihenfolge beantwortet sein will. Geschieht das nicht, so entsteht arge Verwirrung, und trotz alles Disputierens kommt die Wahrheit nicht an den Tag, — gerade wie wir es oben bei dem Streiten über Konfessions- und Simultanschulen gesehen haben. Die zwei Teilfragen sind: 1) ist ein gesonderter Moralunterricht *möglich*? und 2) wenn ja, ist er dann auch pädagogisch *zweckmäßig*?

Die erste Teilfrage wird jeder, der die Moral nicht bloß als eine Summe traditioneller Vorschriften, sondern als eine rationelle Wissenschaft kennt, ohne weiteres und ohne Vorbehalt mit Ja beantworten. Für den, der die Moral nicht auf eine Autorität gründen zu müssen glaubt, ist dieses Ja eben selbstverständlich. Vom pädagogischen Standpunkte kann noch mehr gesagt werden. Mag man die Moral gesondert lehren oder in Verbindung mit der Religion, — wenn dabei klare Erkenntnis und volle *Selbstüberzeugung* erzielt werden soll: so muß die methodische Behandlung sogar hier wie dort in allem Wesentlichen die *gleiche* sein; sie muß nämlich von der *Anschauung* ausgehen — wie seit Comenius und Pestalozzi feststeht, — und was dann weiter zu thun ist, sagen die übrigen psychologischen Gesetze des Apperzeptionsprozesses. Ein Unterschied zwischen den beiden Lehrweisen wäre nur hinsichtlich des *Anschauungsstoffes* möglich (nicht notwendig); bei der vereinten Behandlung von Moral und Religion ist der moralische Anschauungsstoff durch den religiösen mitgegeben; bei der gesonderten Behandlung der Moral kann derselbe, wenn man es für gut findet, anderswoher genommen werden.

Bei der zweiten Teilfrage: welche der beiden Lehrarten die *zweckmäßigere* sei, muß zuvörderst der Zweck, den man im Auge hat, näher bestimmt werden, weil der Unterricht in der Moral mehrere Zwecke umfaßt. Es fragt sich nämlich, ob bloß das benötigte moralische *Wissen* bezweckt wird, d. i. klare Erkenntnis und begründete Ueberzeugung, oder aber zugleich die wünschenswerte moralische *Gesinnung*, das *Wollen*, *Können* und *Thun*, kurz, die wirkliche *Moralität*. Handelt es sich bloß um das erstere, das intellektuelle Ziel, das moralische Wissen, dann ist allerdings der gesonderte Moralunterricht ausreichend. Handelt es sich aber zugleich um die erziehliche Seite der Moral, die moralische Gesinnung, um die *Moralität* — und das wird es doch thun, denn wozu würde sonst das moralische Wissen gelernt, — dann ist laut aller Erfahrung, Geschichte und Psychologie der Moralunterricht für sich allein nicht ausreichend; dann müssen vor allem auch die *religiösen* Antriebe mit ihrer unvergleichlichen Kräftigkeit mithelfen, und das heißt: es muß auch Religionsunterricht erteilt werden. Und wenn das, dann kann es dem Moralunterricht, wie dem Religionsunterricht, nur zum Vorteil gereichen, wenn beide auf allen Stufen Hand in Hand gehen, mithin auch ein und denselben

Anschauungsstoff haben. Schon der eine Vorteil sagt genug, daß die moralischen Wahrheiten, welche der Schüler bei richtiger methodischer Behandlung durch Selbstüberzeugung als rationell begründet erkannt hat, nunmehr vom religiösen Standpunkte als göttliche Gebote, als Lichtstrahlen des einen und vollkommenen Gotteswillens sich darstellen, und so dem Gemüte um so kräftiger sich eindrücken. Die übrigen Vorteile brauchen hier nicht aufgezählt zu werden; wer will, kann sie in jedem gründlichen pädagogischen Lehrbuche, gleichviel ob es vom philosophischen oder einem andern Standpunkte bearbeitet wäre, nachlesen.

Die Pädagogik weiß aber noch etwas anderes zu sagen, was den Staatsmännern in dieser Frage und noch weit darüber hinaus eine wertvolle Hilfe bieten kann. Vorhin wurde bemerkt: beim Religionsunterricht sei der grundlegende Lehrstoff oder Anschauungsstoff durch die betreffende Konfession gegeben, und die Pädagogik müsse denselben als etwas Thatsächliches hinnehmen, wie sie auch die Nationalität, die Individualität des Schülers u. s. w. hinzunehmen hat. Das ist unzweifelhaft richtig — nämlich hinsichtlich des dogmatischen Inhalts der Konfession und ihres religiösen Anschauungsstoffes. Dieser grundlegende Lehrstoff hat aber auch noch eine andere Seite, die pädagogische; darüber steht ebenso unzweifelhaft der Pädagogik das erste Wort zu, und die Konfessionen würden sich selber am meisten schaden, wenn sie das nicht anerkennen wollten. Welche formalen Anforderungen macht nun die pädagogische Wissenschaft an den religiösen Anschauungsstoff?*) Ich werde diese Anforderungen durch einige Stichwörter andeuten müssen, damit auch der Nicht-Fachmann sehe, um was es sich alles handelt.

Da der Stoff sittliche und religiöse Gesinnungen in lebendiger Bethätigung zur Anschauung bringen soll, so darf er nicht doktrinärer, abstrakter Art, sondern muß Geschichte sein. Das die erste, die Grundforderung. Da diese Erzählungen Kindern sich anbieten, so müssen sie nach Inhalt und Darstellung leicht faßbar und auch für den kindlichen Standpunkt Interesse erweckend sein; und wenn das, dann dürfen die vorkommenden Personen, Handlungen und Situationen nicht etwas Verwickeltes, Kompliziertes an sich haben, sondern müssen möglichst durchsichtig sein. Kurz, die Geschichten müssen zweitens einen volkstümlich-einfachen Charakter an sich tragen. Das weist auch darauf hin, daß solche Geschichtsstoffe wahrscheinlich eher in der ältern als in der modernen Zeit, wo alles komplizierter ist, zu finden sein werden. Weiter fordert der kindliche Standpunkt und sein eigenartiges Interesse, daß die geschichtlichen Personen, Vorgänge und Situationen nicht, wie die Erwachsenen es verlangen, in verstandesmäßig scharfen Umrissen das protokollarisch genaue Bild der Wirklichkeit darstellen, sondern drittens der kindlichen Phantasie Spielraum lassen und dieselbe anregen, ähnlich wie die echte Volkspoesie dies thut. Da der

*) Ob etwa auf der Unterstufe ein bloß vorbereitender Religionsunterricht rätlich sei, ist eine technische Specialfrage, die uns hier nicht angeht.

Hauptzweck dieſes Geſchichtsſtoffes darin liegt, die Geſinnung zu bilden, ſo muß derſelbe vor allem viertens einen *ſittlich-religiöſen Gehalt* haben oder von einem ſittlich-religiöſen Geiſte getragen und belebt ſein, und die Perſonen und Handlungen müſſen die Wirkungen dieſes Geiſtes zur Anſchauung bringen können, — im Guten zur Nacheiferung anſpornend und vor dem Böſen Abſcheu erweckend. Der ſittliche Ernſt wird ſich namentlich auch darin zu zeigen haben, daß die *Erzählung* die Menſchen darſtellt, wie ſie wirklich ſind, — nichts verſchönernd und nichts verſchleiernd. Für die Moral hat dieſer geſchichtliche Anſchauungsſtoff auch noch ungeſucht den Vorteil, daß derſelbe nicht, wie es bei der doktrinären Behandlung meiſtens der Fall iſt, bloß in der unvollkommenen Form der Pflichtenlehre (Gebote und Verbote) auftritt, ſondern zugleich als Tugendlehre und Güterlehre. Indem ſomit das Moraliſche nach allen drei Seiten kennen gelernt wird, kann dann um ſo leichter auch der eigentliche Kern, die Principien- oder Ideenlehre, klargeſtellt werden. Das alles kommt nun auch der dogmatiſchen Seite des Religionsunterrichts zu gut. — Der Hauptzweck dieſer Geſchichten, die ſittlich-religiöſe Geſinnungsbildung, würde aber nur unvollkommen erreicht und obendrein einſeitig werden, wenn dieſelben ſich bloß auf das Privatleben beſchränken. Sie dürfen daher nicht lediglich biographiſcher Art ſein, ſondern müſſen auch den Blick in das ſociale und weitere Kulturleben bis zum Staate hinauf eröffnen können, damit erkannt werde, wie ſich die ſittlich-religiöſe Geſinnung in dieſen erweiterten Kreiſen und Verhältniſſen zu bethätigen hat. Kurz, der Inhalt dieſer Geſchichten muß fünftens auch *allgemeinlehrreich* ſein. Damit hängt ferner zuſammen, daß dieſer Stoff nicht aus zerſplitterten, von da und dort zuſammengeſuchten Einzel-Erzählungen beſtehen darf. Die Erzählungen müſſen vielmehr ſechſtens ein *zuſammenhängendes, größeres, vielſeitiges* und doch *einheitliches Ganzes* bilden, alſo Einzelgeſchichte und Volksgeſchichte zugleich ſein, längere Zeiträume umfaſſen und, ſoweit thunlich, mit den älteren, einfachen Zeiten beginnen. Damit iſt der weitere Vorteil gegeben, daß dadurch ein Blick in die allmähliche Entwickelung des ſittlich-religiöſen Bewußtſeins erſchloſſen wird, und beim Schüler ſelbſt die Entwickelung der ſittlich-religiöſen Erkenntnis im großen und ganzen eben dieſem geſchichtlichen Wege folgt. Endlich: da „für die Kinder das Beſte gut genug iſt“ — wie Goethe dieſe Wahrheit treffend ausdrückt — ſo muß dieſer Geſchichtsſtoff ſiebentens von *bleibendem Werte*, muß wahrhaft *klaſſiſch* ſein, — klaſſiſch nämlich im Sinne der vorgenannten pädagogiſchen Forderungen, beſonders hinſichtlich des ſittlich-religiöſen Gehaltes, — damit das Kind an dieſem Stoffe einen wirklichen Wertbeſitz habe, der auch dem Erwachſenen noch Intereſſe erwecken und Früchte tragen kann.

Ueberblickt man dieſe ſiebenfachen Anforderungen an den religiöſen Anſchauungsſtoff: *Geſchichte*, volkstümlich-*einfach*, die *Phantaſie* anregend, *ſittlich-bildend*, allgemein *lehrreich*, ein größeres ein-

heitliches Ganzes, von bleibendem Werte, — und ſchaut man ſich dann in der geſamten Weltlitteratur um, wo ein national-geſchichtliches Werk zu finden ſei, welches alle jene Eigenſchaften ausnahmslos in ſich vereinigt, wäre es auch nur annähernd: ſo ergiebt ſich ſchon bald, daß die Auswahl in erſchreckendem Maße zuſammenſchrumpft. Geſtehen wir es nur rund heraus: weder die hochgebildeten Griechen, noch die nacheifernden Römer, weder die Deutſchen, noch die Engländer, noch irgend ein anderes Kulturvolk der Neuzeit, kurz, weder die Chriſten, noch die Mohammedaner, noch die Heiden haben ein ſolches pädagogiſches Muſter-Geſchichtsbuch zu liefern vermocht. Und doch iſt ein national-geſchichtliches Werk da, welches allen jenen pädagogiſchen Anforderungen in einem Maße entſpricht, daß kein anderes auch nur annähernd damit in Vergleich kommen kann, — aber eben auch bloß ein einziges: es iſt **Israels klaſſiſche National-Litteratur** von Moſes bis auf den letzten Apoſtel, deren geſchichtlicher Beſtandteil einen Zeitraum von mehreren Jahrtauſenden umfaßt. Unter allen Völkern der Erde kommt nur allein den Juden durch Gottes Gnade die Ehre zu, das Menſchengeſchlecht mit einem ſolchen pädagogiſchen Muſterbuche großartigen Stils und von ſo großartiger Bedeutung beſchenkt zu haben (1. Moſ. 12, 3). (Wie Israels Nationallitteratur in äſthetiſcher, oder philoſophiſcher, oder konfeſſionell-theologiſcher u. ſ. w. Beziehung zu werten iſt, geht uns hier nicht an; wir haben es lediglich mit den pädagogiſchen Anforderungen an den Anſchauungsſtoff des Religionsunterrichts zu thun.)

Das iſt das Urteil der formalen Pädagogik, gleichviel ob ihre Vertreter der evangeliſchen oder römiſch-katholiſchen oder griechiſch-katholiſchen oder jüdiſchen Konfeſſion angehören*), — nur bei den letzteren mit der Einſchränkung, daß ſie von ihrem dogmatiſchen Standpunkte aus die Evangeliſten und Apoſtel einſtweilen noch nicht mit zu ihren religiöſen Klaſſikern rechnen. Wer weiß aber, was einmal geſchieht, wenn das letzte Wort ihres letzten Klaſſikers wahr würde (Maleachi 4, 6), und was ihr Landsmann Paulus, der Heidenapoſtel, den Heidenchriſten zu ihrer Demütigung vorhält, die bis auf den heutigen Tag kein einziges volkspädagogiſches Litteraturſtück hervorgebracht haben, welches ſie ſelbſt den religiöſen Klaſſikern Israels gleichartig achten (Röm. Kap. 11).

Aehnlich wie die Pädagogik urteilt auch der hochgebildete Goethe, wenn er ſagt: es gäbe nur ein einziges litterariſches Werk, welches ein Lehrbuch aller Völker, ein Völkerbuch, heißen könne, die Bibel; —

*) Als Zeuge vom evangeliſchen Standpunkte ſei erwähnt: Prof. Dr. Ziller, „Vorleſungen über allgemeine Pädagogik“, und „Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht“; — vom katholiſchen Standpunkte: Dr. O. Willmann, Prof. der Philoſophie und Pädagogik in Prag, „Pädagogiſche Vorträge“, Leipzig bei Gräbner. — Vgl. auch meine verſchiedenen Schriften über den Religionsunterricht, insbeſondere die älteſte Abhandlung: „Der Lehrerſtand und die religiöſen Klaſſiker“ (Israels), Ev. Schulbl., 1861.

die freilich kein Buch, sondern eine Bibliothek ist. Aehnlich und mit eingehender Begründung urteilt auch der noch litterarkundigere Herder, der bedeutendste Vertreter der Humanitäts-Idee, in seinem größeren Werk: „Geist der hebräischen Poesie", und in den „Briefen über das Studium der Theologie". Vielleicht fällt manchem Leser auch das anklingende Abschiedswort des ersten israelitischen Reichskanzlers ein. (5. Mos. 33, 3.)

Als religionsunterrichtlicher Anschauungsstoff kommt, wie wir wissen, in den biblischen Schriften zunächst nur der geschichtliche Teil in Betracht. Für die Schulen muß selbstredend daraus ein passender Auszug hergestellt werden, teils weil sonst der Stoff zu umfangreich sein würde, teils weil manches für das Jugendalter nicht geeignet, und weil für diesen Zweck auch nicht alles gleichwertig ist. Ein solcher Auszug ist bekanntlich auch seit langem in allen Schulen in Gebrauch, unter dem Namen „Biblische Geschichte" oder „Biblische Historien". (Ob die Auswahl stets das Richtige getroffen hat, geht uns hier nicht an.) Man könnte übrigens fragen, ob dieser Name nicht lieber mit einem anderen vertauscht werden sollte, der die Wichtigkeit dieser „Anthologie aus den religiösen Klassikern" deutlicher hervortreten ließe. Die böhmisch-mährischen Brüder sollen schon vor Comenius ein solches Schulbuch unter dem Namen „Kinderbibel" besessen haben. Wäre das, so würden diese Reformatoren vor der Reformation auch in diesem Stücke den übrigen Kirchen weit voraus gewesen sein. In der That dürfte der Name „Kinderbibel" oder „Schulbibel" der einzig zutreffende sein, — auch deshalb, weil er darauf aufmerksam macht, daß dieses religionsunterrichtliche Grund- und Normalbuch zugleich passende parallele Auszüge aus den poetischen und didaktischen biblischen Schriften enthalten sollte. Vielleicht wäre damit auch der Weg gewiesen, um endlich zu einer richtigen und wirklich gebrauchten Hausbibel zu kommen, falls man nicht vorziehen sollte, für Schule und Haus ein einiges, gemeinsames Lehr- und Erbauungsbuch zu schaffen, und so diese beiden Erziehungsanstalten auch in diesem Centralpunkte inniger zu verbinden. Jedenfalls wäre der Gedanke großartig genug, um von der Schulbehörde und den Kirchen in Erwägung genommen zu werden.

Wenn nun die pädagogische Wissenschaft von ihrem neutralen, unparteiischen Standpunkte aus den bezeichneten religiösen Anschauungsstoff als den, der allein ihren sämtlichen sieben Anforderungen entspricht, in Vorschlag bringt, — wird dann etwa dieses pädagogische Urteil dadurch verdächtig, daß alle Kirchen von ihrem konfessionell-dogmatischen Standpunkte aus genau denselben religiösen Anschauungsstoff verlangen? oder liegt nicht vielmehr in dieser gleichsam zufälligen Uebereinstimmung für die Staatsmänner und alle Eltern ein neuer, bestätigender Beweis, daß die Pädagogik Recht hat?

Besinnen wir uns jetzt, wodurch die vorstehende Zusatz-Untersuchung über den religiösen Anschauungsstoff veranlaßt war. Es

handelte sich um die Regelung des Schulunterrichts der Außerkirchlichen, und wir standen vor der Verlegenheitsfrage, ob der Staat jenen Eltern zumuten dürfe, ihre Kinder an dem schulmäßigen Religionsunterricht teilnehmen zu lassen, ohne dadurch in die Gewissensfreiheit zu sehr einzugreifen. Das Ergebnis unserer zusätzlichen Untersuchung hat hier Rat geschafft. Die Staatsmänner können demnach zu diesen Eltern sagen: das Hauptlehrbuch, welches dem Religionsunterricht in allen Schulen zu Grunde liegt, enthält nur den religiösen Anschauungsstoff; dieser Stoff, eine Auswahl aus den anerkannten religiösen Klassikern, ist durch die neutrale pädagogische Wissenschaft gewiesen; ob die einzelnen Konfessionen von ihrem Standpunkte aus diesen Anschauungsstoff ebenfalls gut heißen, geht uns als Staatsmänner nicht an; nur dieses Hauptlehrbuch muten wir euern Kindern zu, — **nicht** einen konfessionellen **Katechismus**; und dies thun wir nicht im Namen und Interesse irgend einer religiösen Gemeinschaft, sondern lediglich auf Grund der neutralen, unparteiischen Pädagogik. — Da sieht man, was die Pädagogik, wenn sie rechter Art ist, selbst in staatsmännischen Verlegenheiten zu leisten vermag.

Die vielumstrittene, verwirrte Frage, ob der isolierte Moralunterricht oder aber der mit dem Religionsunterricht verbundene der bessere sei, ist durch strenge Auseinanderhaltung der beiden Teilfragen reinlich entschieden und zwar lediglich schon vom Standpunkte der formalen Pädagogik, ohne daß die Theologie dabei ein Wort mitgeredet hat. Man beachte wohl, was das für die Staatsmänner in dem vorliegenden äußerst penibeln Falle zu bedeuten hat, wo sie über die Notwendigkeit oder Nichtnotwendigkeit des Religionsunterrichts sich aussprechen sollen und müssen, und doch sich streng auf dem rein staatsrechtlichen Standpunkte halten wollen. Die Natur der Dinge hat an ihrer Statt entschieden; sie selber brauchen sich mit diesem Verzweiflungsproblem und was weiter daran hängt, nicht abzuquälen.

Wie lag die Sache? Die fraglichen Kinder sollen und müssen Moralunterricht erhalten, wenn sie Mitglieder des Staates bleiben wollen. So fordert es die Moral, um deretwillen der Staat da ist. Dieser Moralunterricht muß so sein, daß er nicht bloß moralisches Wissen, sondern auch moralische Gesinnung bezweckt. So fordert es der Staat, weil das moralische Wissen allein nichts nutzen und eine unmoralische Gesinnung seine Existenz gefährden würde. Soll nun der Moralunterricht vollaus erziehend, gesinnungsbildend wirken, so muß er mit dem Religionsunterrichte verbunden sein. So fordert es — nicht der Staat, der als solcher über religiöse Gewissenssachen nicht disponiren darf — sondern einerseits wieder die Moral, deren letztes Ziel die moralische Gesinnung ist, und andererseits, bezüglich des Weges, die unparteiische formale Pädagogik, ohne daß irgend eine Religionspartei dabei mitgesprochen hätte. Der Staat hat nun die betreffenden Eltern bloß zu fragen, ob sie ferner seine Bürger bleiben wollen. Wenn Ja, dann können sie jetzt selber urteilen, daß sie ihren

Kindern Religionsunterricht erteilen lassen müssen. Wollen sie dagegen sagen, die bestehenden Religionen gefielen ihnen allesamt nicht, so wäre zu erwidern: der Staat habe weder die Aufgabe, noch die Befugnis, noch die Fähigkeit, eine neue Religion zu erfinden; und eine solche zu erdenken, die denen gefalle, welche von keiner Religion wissen wollten, dazu könne er sich vollends nicht verstehen; er selbst müsse sich mit den bestehenden Religionen zufrieden geben, und so möchten sie es auch machen. Kann nun der Staat ihnen die gewünschte Religion der Religionslosigkeit nicht schaffen, so wird er sich doch hüten, in ihre erziehliche Gewissensfreiheit weiter einzugreifen, als unter diesen Umständen absolut notwendig ist: darum weist er die Kinder nicht einem bestimmten Religionsunterrichte zu, sondern überläßt es den Eltern, selber die Wahl zu treffen. (Nur bei denjenigen Kindern, welche bereits getauft, also von den Eltern früher einer der christlichen Konfessionen zugesprochen sind, ist er als Vertreter dieser Kinder verpflichtet, darüber zu wachen, daß dieses elterliche Versprechen auch gehalten werde.) Sonach wird allen diesen Kindern keinerlei Religionsbekenntnis aufgezwungen, sondern nur der benötigte sittlich-religiöse Unterricht dargeboten, damit sie in reiferen Jahren selber entscheiden können, welcher Religionsgemeinschaft sie sich anschließen wollen.

So wäre meines Erachtens die Schulpflicht bei den Außerkirchlichen zu regeln — nach Weisung der Moral und der unparteiischen Pädagogik, im Interesse der ganzen Gesellschaft, zum Wohle der Kinder und mit möglichster Berücksichtigung der erziehlichen Gewissensfreiheit. Nur zwei Worte möchte ich noch beifügen: einen Wunsch und eine Frage. Möchten die Staatsmänner eingedenk sein, daß allein die Moral und die pädagogische Wissenschaft es sind, mit deren Hilfe jenes Verlegenheitsproblem nach Gerechtigkeit und Billigkeit gelöst werden kann. Jeder andere Beirat führt auf Irrwege und zu Verwickelungen. Nun die Frage. Jene vormundschaftliche Entscheidung über die religiöse Unterweisung der außerkirchlichen Kinder, dazu die verschiedenen bedenklichen „Entdeckungen", welche die vorstehende Untersuchung an den Tag gebracht hat, — sie mahnen offenbar den Staat als Oberschulherrn dringend an die Pflicht, nunmehr auch nach bestem Vermögen dahin zu wirken, daß der Religionsunterricht in allen Schulen auch immer mehr pädagogisch richtig erteilt werde. Wäre das früher geschehen, wäre der konfessionelle Religionsunterricht überall streng nach pädagogischen Grundsätzen erteilt worden, so würden mutmaßlich, zumal die einheitliche Konfessionsschule unzweifelhaft die Musterschule ist, nur wenige Stimmen grundsätzlich die gespaltene Simultanschule verlangt haben, und wahrscheinlich auch die Un- und Außerkirchlichen nicht so zahlreich sein, als sie es jetzt sind, und vollends nicht immer zahlreicher zu werden drohen. Wie wollen aber die Staatsmänner die zur Reform des Religionsunterrichts erforderlichen pädagogischen Wahrheiten herbeischaffen und klarstellen,

da sie dieselben doch nicht aus ihren eigenen Fingern saugen können? und da sie nicht berechtigt sind, in die inner-kirchlichen Angelegenheiten einzugreifen, überdies die Staatsverfassung ausdrücklich den Religionsgemeinschaften die „Leitung" des Religionsunterrichts zuspricht — wie wollen sie nun diese Gemeinschaften allesamt dahin bringen, jene pädagogischen Wahrheiten, falls sie gefunden und wissenschaftlich klargestellt wären, auch anzuerkennen? Bei der jetzigen Schulverwaltungsordnung ist das eine samt dem andern so gut wie unmöglich, wie die Geschichte genugsam gelehrt hat. — Hier sei diese Frage nur vorläufig angeregt. In Kapitel V und namentlich in Kapitel VI wird näher davon zu reden sein.

Die theoretisch-sachliche Untersuchung, wie die Schulgemeinde zu beurteilen sei vom Standpunkte der Gewissensfreiheit (einschließlich des Familienrechts und der Zweckmäßigkeit) ist zu Ende.

Was wir im Kapitel vom Familienrechte fanden und im Kapitel von der Zweckmäßigkeit, das ergab sich auch jetzt im Kapitel von der Gewissensfreiheit: soll die Gewissensfreiheit im öffentlichen Schulwesen zur Geltung kommen, dann giebt es dafür nur einen Weg: die Errichtung von echten Schulgemeinden. Alle drei Prinzipien — Familienrecht, Zweckmäßigkeit, Gewissensfreiheit — weisen demnach immer auf einen Punkt hin, sie fordern mit vereinter Stimme die Schulgemeinde-Institution.

Die gewonnene theoretische Erkenntnis von der Notwendigkeit der Schulgemeinde wird sich noch mehr klären, wenn wir die schon am Schlusse des Kapitels vom Familienrecht begonnene Beleuchtung von Bedenken, welche jeweilig wider diese Institution erhoben werden, jetzt vervollständigen. Auch wegen des schon auf Seite 71—73 erörterten Bedenkens, ob die Familien mündig seien zur Uebernahme der Schulgemeinderechte ist noch etwas nachzutragen, weil es sich jetzt um das Familienrecht in seinem Vollsinne, nämlich mit Einschluß der Gewissensfreiheit, handelt.

Wie billig, beginnen wir zunächst mit dem Bedenken, welches in manchen Lehrerkreisen wider die Schulgemeinde herrscht, und das um so mehr auffallen muß, da die Lehrer doch am ersten Ursache hätten, sich klar zu machen, was bei einer richtigen Schulverfassung vor allem notwendig ist. Dasselbe kam namentlich auch auf dem achten „Deutschen Lehrertage" zu Berlin 1890 deutlich zum Ausdruck, als über Schulsynoden verhandelt wurde. In richtiger Erkenntnis von der Wichtigkeit dieses Themas hatte der Vorstand dasselbe auf die Tagesordnung gesetzt und lange vorher den Mitgliedern zur Durchberatung in den engeren Kreisen empfohlen. Das Referat legte die Zweckmäßigkeit der mitberatenden Kollegien in den höheren Verwaltungsinstanzen, sowie ihre Einrichtung in allem Wesentlichen richtig dar:

dabei wurde mit Recht betont, daß in diesen Kollegien notwendig alle korporativen Schulinteressenten (Staat, Kirche, Kommune und Familie) samt dem Schulamte angemessen vertreten sein müßten — und zwar abgesehen von den Rechtsgründen auch darum, weil sonst ihr Rat nicht das zu wünschende Gewicht haben würde. Die Verhandlungen hatten leider mit einer gewissen Schwierigkeit zu kämpfen, welche hätte vermieden werden können. Das Thema beschäftigte sich nur mit den höheren Instanzen der Schulverwaltung. Nun fängt man beim Bauen doch nicht oben an. Der Lehrertag hätte daher in einer früheren Versammlung erst die unteren Instanzen in derselben eingehenden Weise durchsprechen müssen, also namentlich die Fundamentalfrage von der rechten Schulgemeinde, welche den großen Vorteil gewährt, daß die Schule weder auf politischen, noch auf kirchenrechtlichen, sondern auf neutralen Boden gestellt wird, und weiter die Frage, wer denn bei der Selbstverwaltung auf dem Schulgebiete das eigentliche „Selbst" ist, da es doch jedenfalls nicht der von diesem „Selbst" in Dienst genommene Lehrerstand sein kann. Kurz, man mußte vorher über Fundament und Baustil klar sein, denn sonst hatte die Beratung über die höheren Instanzen mit Unklarheiten aller Art und mit Mißverständnissen über Mißverständnissen zu kämpfen. Glücklicherweise überwand die Versammlung jenes schlimme Hindernis so weit, daß wenigstens die Mehrzahl den beiden Thesen des Referenten zustimmte. In den Verhandlungen trat aber, besonders von kleinstaatlicher*) Seite, auch entschiedener Widerspruch hervor, so namentlich aus Hamburg, aus dem früher gleichfalls selbständigen Frankfurt a. M., aus Hessen-Darmstadt und Württemberg. Was lag nun diesen Opponenten auf dem Herzen? Jenes früher erwähnte Bedenken, die Familien (oder wie die Theologen zu sagen pflegen die „Laien") seien in der Mehrzahl für die Schulgemeinde-Institution noch nicht reif, d. i. zu einsichtslos und gleichgültig. Darum verwarf man in der untersten Instanz die Schulgemeinde, und wünschte in den oberen Instanzen zwar Schulsynoden, aber lediglich aus **Schulmännern**, wie sie in drei Kantonen der Schweiz und in Hamburg schon bestehen. Da haben wir's: Lehrer-Synoden — nach dem Muster der in der früher konsistorial-hierarchisch regierten Kirche beliebten Geistlichkeits-Synoden — das ist das Ideal dieser kleinstaatlichen, laienfürchtigen und dennoch sich für liberal haltenden Männer. Mögen sie nun doch auch die auf Seite 74 gezeigten Konsequenzen dieses Princips ziehen, also für reine Pastoren-Synoden und für einen Landtag, der aus Ministern, Ministerialräten, Ober- und Regierungspräsidenten, Landräten und Bürgermeistern besteht, eintreten. Will man das nicht, so verlange

*) Der Ausdruck „kleinstaatlich" soll darauf hinweisen, daß in den Staaten von geringem Umfange die Vielregiererei in allen Zweigen der Verwaltung größer und der Sinn für Selbstverwaltung in der Regel sogar bei den Bürgern geringer ist, als in den größeren Staaten. Der Grund dieser Erscheinung läßt sich leicht einsehen.

man auch nicht Schulmänner-Synoden anstatt Schulsynoden, in welchen alle Interessenten der Schule vertreten sein müssen.

Interessant ist noch, was in der Berliner Versammlung ein württembergischer Lehrer über das Bildungsinteresse und die Mündigkeit seiner Landsleute zum besten gab: „Wir in Württemberg haben seit dem Minister Golther einen Schulvorstand unter dem Namen einer Ortsschulbehörde eingeführt, in welche Vertreter der Familie gewählt werden sollen. Alle drei Jahre findet eine Wahl statt. Wenn eine Wahl der Familienvertreter stattfinden soll, so ist fast durch ganz Württemberg auf keinem Rathause eine solche Wahl zu stande zu bringen. (Hört! Hört!) Keine einzige Stimme wird oft abgegeben, um die Vertreter der Familie herbeizuziehen. Die Familienväter geben den amtlichen Organen die Sache einfach in die Hand und denken: die werden das schon recht machen. (Heiterkeit.)“ *) — Welch ein Zeugnis über die Mündigkeit der braven Württemberger — aus dem Munde eines der ihrigen! so wird der Leser denken nach dem Wortlaut. Die berichteten Thatsachen mögen an sich richtig sein; allein nach dem zu urteilen, wie mir die Württemberger bekannt geworden sind, muß ich ihnen mehr Schulinteresse und Mündigkeit zutrauen. An Ort und Stelle weisen jene Thatsachen auf etwas ganz anderes hin, als ihr äußerer Schein in der Ferne vermuten läßt. Württemberg ist auf dem Volksschulgebiete das Musterland einer büreaukratisch-hierarchischen Vormundschaftsverwaltung. Im Namen des Staates regiert die Geistlichkeit die Schulen von unten bis oben; und so werden z. B. auch die Schulstellen im ganzen Lande von der centralen Oberschulbehörde, die überwiegend aus Geistlichen besteht, besetzt; alle Schulinspektoren sind Geistliche. Man kann zugeben, daß diese Geistlichen sich wirklich um die Schulen bekümmern, allein die Lehrvorschriften sind so detailliert, dazu die Inspektionsbesuche so zahlreich, daß die Lehrer wie in einer Zwangsjacke stecken. Schade drum, daß in der Berliner Lehrerversammlung nicht jemand den süddeutschen Kollegen gefragt hat, was innerhalb einer so büreaukratisch-hierarchischen Vormundschaftsverwaltung der Lokalschulvorstand denn noch rechtlich zu sagen und zu bedeuten haben könne. Es würde dann wohl der wahre Grund der geringen Beteiligung bei den Schulvorstandswahlen an den Tag gekommen sein. Denn wenn ein solcher sogenannter Lokal-Schulvorstand kein Lehrerwahlrecht hat, wenn er somit lediglich dazu da ist, um den schreienden Vormundschaftscharakter des Schulregiments ein wenig zu verhüllen, daneben etliche administrative Handlanger- und Aufpassergeschäfte zu thun, und endlich den Geistlichen als erhöhendes Postament zu dienen, — wie sollten da die Bürger Lust haben, sich bei den Wahlen für einen solchen Schulvorstand eifrig zu beteiligen? Werden nicht gerade die wirklich mündigen am allerwenigsten Lust dazu haben? Es dürfte sich also in Wahr-

*) Vgl. „Bericht des Ortsausschusses.“ Berlin, Löwenthal, 1890. S. 96.

heit mit der inneren Mündigkeit und dem Schulintereſſe der ſchwäbiſchen Bevölkerung gerade umgekehrt verhalten, als die berichtete Thatſache nach ihrem äußeren Schein vermuten läßt. Ueberdies ſollten Pädagogen, auch wenn ſie in Frankfurt a. M., Heſſen-Darmſtadt, Hamburg und Württemberg wohnen, doch wiſſen, daß nur das Unkraut von ſelbſt wächſt, dagegen alle Kulturpflanzen einer ſorgſamen Pflege bedürfen. Nun gehören doch das Bildungsintereſſe und die innere Mündigkeit in Erziehungsſachen unzweifelhaft nicht zum ſocialen Unkraut, das von ſelber gedeiht, ſondern zu den Kulturgewächſen und zwar der edelſten Art. Und wenn das, ſo bedürfen ſie der freien Luft, des Lichts, der Anregung, der Belehrung, der Möglichkeit der Selbſtbethätigung, kurz, der Pflege. Woher müßte dieſe Pflege kommen? Abgeſehen von dem, was die Schulgeſetzgebung dafür zu thun hat, jedenfalls zuerſt von den Kreis-Schulinſpektoren, den Pfarrern und den Lehrern. Nun frage ich: was iſt denn in den Gegenden, wo die Lehrer und Büreaukraten über die Teilnahmloſigkeit und Unmündigkeit des Volkes in Erziehungsangelegenheiten klagen, — was iſt da von den Kreis-Schulinſpektoren, Pfarrern und Lehrern zur Weckung und Pflege des Schulintereſſes und der inneren Mündigkeit geſchehen? planmäßig und eifrig geſchehen? Man darf getroſt alles darauf verwetten, dieſe Ankläger werden beſchämt verſtummen müſſen. Vor mehr als 20 Jahren hatte ich in meiner Schrift: „Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfaſſung“ dieſer ſocial-pädagogiſchen Aufgabe der Kreis-Schulinſpektoren, der Pfarrer und Lehrer ein ganzes Kapitel gewidmet und ihnen dieſelbe aufs eindringlichſte ans Herz gelegt. Wahrſcheinlich haben nur wenige unter ihnen von meinem Geſchreibſel Notiz genommen, wie ich auch im voraus hätte wiſſen können; denn ich wollte ja dem Bevormundungsſyſtem entgegenwirken, und das wollten die bevormundungsſüchternen Herren „Beamten“ eben nicht, gleichviel ob ſie ſich liberal oder konſervativ nennen. Allein ich hoffte, es würden doch wohl etliche Schulblätter ſich finden, welche meinen Appell ſich zu Herzen gehen ließen und weiter trügen, und dann würden ſich auch wohl kleinere oder größere Lehrerverſammlungen finden, welche meine praktiſchen Vorſchläge prüften und durchſprächen; allein wie ſehnlich ich auch ausſchaute und aufhorchte, — mir wenigſtens iſt, außerhalb meiner niederrheiniſchen Heimat, in den Schulblättern und größeren Lehrerverſammlungen nichts derartiges von Belang zu Geſicht und Gehör gekommen. Woran lag das? Nicht an den Perſonen, ſondern lediglich an dem Parteibann, den meine einſamen Schriften nicht zu überwinden vermochten. In jüngſter Zeit iſt es ja glücklicherweiſe beſſer geworden, wenigſtens auf preußiſchem Boden, wie die Mehrheitsabſtimmung über Schulſynoden in der Berliner Lehrerverſammlung gezeigt hat.*)

*) Näheres über die Pflege des Schulintereſſes in den Familien wird im VIII. Kapitel zur Sprache kommen.

Es verdient auch bemerkt zu werden, wie dort eine „liberale“ Stimme aus Heſſen-Darmſtadt (Worms) ihrem echt büreaukratiſchen Abſcheu gegen das Gewähltwerden der Schulbeamten Ausdruck gab; nur die Berufung von oben könne dem Beamten die volle Würde verleihen. „Was für ein armſeliger Kerl würde ich ſein,“ hieß es (vgl. S. 89 und 90 des Berichts), „wenn ich gewählt werden ſollte von den Vertretern — meinetwegen der Familien u. ſ. w.“ In der That, wie armſelig müſſen ſich darnach die rheiniſch-weſtfäliſchen Paſtoren und Superintendenten, die preußiſchen Bürgermeiſter, Oberbürgermeiſter und Provinzial-Landesdirektoren fühlen; und vollends der Präſident der Vereinigten Staaten von Nordamerika und ſeinesgleichen, und gar der völkerbeherrſchende Papſt, — die bekanntlich alle „von unten her“ gewählt ſind. Freilich, ein echt „Liberaler“ nach Heſſen-Darmſtädter Art würde natürlich keinen dieſer würdeloſen Poſten annehmen.

Vielleicht iſt der geneigte Leſer in der Stimmung, auch noch ein anderes Kurioſum ſich erzählen zu laſſen, das der „echt liberale“ Frankfurter Abſchen vor dem Schulgemeindeprincip allerjüngſt geleiſtet hat, und das ſofort von der gleichgeſinnten Kölniſchen Zeitung weiter kolportiert wurde. Dieſelbe brachte in Nr. 111 (10. Febr. 1892) einen Artikel aus der Frankfurter Schulzeitung, worin, wie ſie beifügt, „in lichtvoller Weiſe“ die Auffaſſung entwickelt werde, welche ſich weite Kreiſe der Lehrerwelt gebildet haben. Nachdem der Artikelſchreiber einiges Zutreffende über den von Zedlitzſchen Geſetzentwurf geſagt hat, ſchüttet er ſchließlich ſein Herz aus über die Schulgemeinde. Dieſelbe iſt nach ihm ein „Phantom“, eine „Erfindung Dörpfelds“; der Lokal-Schulvorſtand heißt ſpöttiſch „eine erlauchte Geſellſchaft“; „jede Schule ſei von einem „Geſtrüpp“ von Schulvorſtandsmitgliedern mit wichtigen Befugniſſen ſo umzäunt, daß ſich jeder Schulrat darin verfangen müſſe“ u. ſ. w. Alſo die Schulgemeinde-Idee wäre eine „Erfindung“; von wem, kann uns einſtweilen gleichgültig ſein. Angenommen, dem wäre ſo. Muß denn eine erfundene Sache ſchon deshalb verurteilt werden, weil ſie etwas Neues iſt? hängt ihr Wert nicht vielmehr davon ab, ob ſie zweckmäßig iſt? Nun iſt aber die Schulgemeinde-Idee wirklich rundſeitig zweckmäßig, wie die vorliegende Schrift klar beweiſt. Was nun? — Weiter: Wenn eine neue Erfindung noch nicht verwirklicht iſt, ſo exiſtiert ſie allerdings vorläufig noch als Phantaſiegebilde im Kopfe des Erfinders; verdient ſie nun, auch wenn ſie zweifellos zweckmäßig iſt, doch im voraus verurteilt zu werden, weil ſie noch nicht verwirklicht iſt? — Und endlich: iſt es denn in Deutſchland ein Verbrechen, etwas Neues zu erfinden? und muß ein ſolcher Verbrecher nun gehängt werden, wenn auch nicht leibhaftig, ſo doch in der Frankfurter Schulzeitung und der gleichgeſinnten Kölniſchen Zeitung in effigie? — Doch ich denke, es thut vor der Hand nicht not, mit dieſen Erfindungsverächtern zu disputieren; der vermeintliche oder wirkliche „Erfinder“ der Schulgemeinde-Idee

braucht einstweilen um seinen Hals noch nicht bange zu sein, und das Aufhängen seines ehrlichen Namens in jenen beiden Blättern wird ihm auch nicht schaden. Ich habe das Kuriosum nur erzählt, um die beiden litterarischen Kollegen auf einen kleinen Irrtum in betreff meiner Person aufmerksam zu machen. Als gelehrte Männer, die in der Schulverfassungsfrage mitreden wollen, kann ihnen ohne Zweifel nicht unbekannt sein, daß in ihrer niederrheinischen Nachbarschaft, desgleichen in Ostfriesland und an der Nordsee entlang bis Dithmarsen die echten Schulgemeinden schon fast seit der Reformationszeit wirklich bestehen, wenn auch in der Organisation noch mehr oder weniger unvollkommen. Da nun jene Herren es für ganz gewiß halten, daß der Rektor Dörpfeld die Schulgemeinde-Idee erfunden habe, so müssen sie wohl glauben, daß derselbe bereits an 250 Jahre zähle und demnach beinahe so etwas wie der ewige Jude sei. Nun kann ich ihnen aber aus dem Kirchenbuche beweisen, falls sie es auf mein ehrliches Wort nicht glauben wollen, daß der alte Dörpfeld noch nicht ganz 70 Jahre erreicht hat, mithin an dem Verbrechen, die Schulgemeinden „erfunden" zu haben, völlig unschuldig ist. Quod erat demonstrandum. Man wird demnach ihrem Gerechtigkeitssinn vertrauen dürfen, daß sie seinen unschuldigen Namen nunmehr vom Galgen herabnehmen werden. — Um von der Sache selbst, die sehr ernster Natur ist, zu reden, seien die geneigten Leser gebeten, jetzt gefälligst noch einmal nachlesen zu wollen, was das Vorwort der ersten Lieferung S. VIII und IX über das „Erfinden" der Schulgemeinde-Idee gesagt hat, und was längst niedergeschrieben war, bevor die Frankfurter Schulzeitung ihr Urteil über die Entstehung des Schulgemeinde-Phantoms in die Welt geschickt hatte. Das dort Gesagte wird ihnen jetzt, nach der helleren Beleuchtung, in seinem ernsten Vollsinn besehbar werden.

Oben (S. 72) wurde darauf hingedeutet, daß es zweierlei Gegner des Familienrechts und der Schulgemeinde gebe. Einmal diejenigen, deren Bedenken gegen die Mündigkeit der Familien in Schulsachen aufrichtig gemeint ist, aber angesichts der anerkannten Mündigkeit in den höher liegenden kommunalen, kirchlichen und politischen Angelegenheiten als recht inkonsequent und gedankenlos sich erweist. Zum andern solche, welche diese Inkonsequenz gut einsehen, aber jenes Bedenken erheucheln, um gewisse geheime Tendenzen zu verhüllen. Was sind das für Leute, und worin bestehen diese hinterstelligen Tendenzen? Zu dieser Klasse der „Bedenklichen" gehören vorab alle diejenigen, denen es gelüstet, das Schulwesen vormundschaftlich regieren zu helfen, als da sind: büreaukratisch gesinnte Schul- und Regierungsbeamte aller Art von unten bis oben, hochkirchliche Geistliche, unzählige Rathausherren, gleichviel ob sie sich konservativ oder liberal nennen, zumal in den altpreußischen Städten, wo man niemals Schulgemeinden geduldet, aber gleichwohl auf den notorischen Freiheitssinn der Bürgerschaft gepocht hat. Um ihre Vormundschaftsgelüste zu verdecken, darum schieben sie dem Publikum gegenüber ihre Be-

sorgnis vor der Unmündigkeit des Volkes vor; hüten sich aber weislich, zur Sprache zu bringen und zu untersuchen, ob das Volk, so weit es wirklich interesselos und unmündig wäre, nicht gerade durch ihre Vormundschaftsregiererei so geworden ist. Mit diesen politischen, kirchlichen und kommunalen Büreaukraten werden wir nicht über Familienrecht und Volksmündigkeit disputieren. Wenn sie aber ihre Maske ablegen und ihre hinterstellige Herrschsucht offen aufdecken, so wollen wir mit ihnen verhandeln, aber erst einmal darüber, wie es um die Moralität solcher Vormundschaftsgelüste steht. — Zum andern findet sich in jener Klasse der vorgeblich Bedenklichen ein ansehnlicher Teil derjenigen sogenannten „liberalen" Politiker, deren pädagogisches Ideal die obligatorische Misch-Schule für jüdische, katholische und protestantische Kinder und mit christlichen und jüdischen Lehrern ist. Die Simultanisten dieser Art — nicht zu verwechseln mit jenen ehrlichen, die aus Gewissensgründen die Simultanschule wünschen — wissen nur zu wohl, daß die meisten Eltern keine Lust haben, ihre pädagogisch-einheitliche Schule mit der in jeder Beziehung gespaltenen Simultanschule zu vertauschen und gerade die mündigen am allerwenigsten. Wenn nun die Zeitumstände für die Meng-Schule nicht günstig sind, so legen sie ebenfalls flugs eine Maske vor, d. i. sie lassen ihr Schulideal vorsichtig ruhen, verschweigen auch weislich, daß sie Gegner des Familienrechts und der Gewissensfreiheit in Erziehungssachen sind, sprechen dagegen, gerade wie jene vorerwähnten Vormundschaftslüsternen, mit besorglicher Miene um so lauter von ihren schweren Bedenken wegen der Unmündigkeit des Volkes, und unmündig sind in ihren Augen alle Leute, die sich nicht von ihnen an der Nase herumführen lassen wollen. Daß es meinerseits nutzlos und bare Thorheit sein würde, mit diesen maskierten Simultanisten hier über Familienrecht und Volksmündigkeit zu verhandeln, wird jeder Denkende einsehen. Mögen sie erst ihre Maske abnehmen und sich ins Herz schauen lassen, dann bin ich bereit. Diese Art Simultanisten werden eben niemals der Schulgemeinde günstig sein. Die ehrlichen Simultanisten dagegen, welche aus Gewissensgründen und auf Grund der Gewissensfreiheit die paritätische Schule wünschen, werden schon aus der voraufgegangenen theoretischen Untersuchung über die Gewissensfreiheit eingesehen haben, und es im Verfolge noch immer mehr finden, daß meine Schulverfassungsgrundsätze auch ihnen zu ihrem Recht verhelfen.

* * *

Ein Teil der Gegner der echten Schulgemeinde hat von jeher auch noch eine zweite Verdächtigung wider dieselbe ausgestreut und allerjüngst wieder mit vollem Munde ausposaunt. Der v. Zedlitzsche Gesetzentwurf bot ihnen dazu gute Gelegenheit, und die gerechte Mißstimmung gegen diesen Entwurf gab ihren Posaunenstößen die gewünschte

Resonanz. Man sagt nämlich: Die Schulgemeinde-Institution werde die Schule noch mehr als bisher unter den Einfluß der Geistlichkeit bringen; schon auf protestantischem Boden sei dies zu befürchten, vollends auf katholischem. In der That, weil dieser Gesetzentwurf, neben einer außerordentlichen Begünstigung der Kirchen und der Geistlichkeit, auch einen sogenannten Lokalschulvorstand statuiert, so ist dieses Zusammenstehen nur zu geeignet, die letztere Einrichtung resp. das Schulgemeindeprincip in den schlimmsten Verdacht zu bringen, — wenigstens bei denen, die nicht näher zusehen, und vielleicht in ihrem ganzen Leben nicht einmal fünf Minuten lang über das Wesen der echten Schulgemeinde nachgedacht haben. Und nimmt man hinzu, daß die preußische Beamtenschaft und die protestantischen Politiker aller Fraktionen seit mehr als einem Jahrzehnt die wuchtigsten Rutenstreiche des Centrums auf ihrem Rücken fühlen und daß die Mehrzahl der protestantischen Geistlichen wie von jeher, so auch jüngst wieder so sehr beflissen war, bei der Schulgesetzgebung vor allem die kirchlichen Interessen nebst den hergebrachten Geistlichkeitsvorrechten in den Vordergrund zu schieben: wie hätte da den protestantischen Bürgern nicht bänglich zu Mute werden, und wie hätte bei dieser Stimmung die ausposaunte Verdächtigung der Schulgemeinde-Institution nicht den gewünschten Eindruck machen sollen? Und sie hat ihn gemacht, wie nur allzunatürlich war; denn wo sind die Politiker, wo sind die Pfarrer und wo sind die Lehrer außerhalb unseres Frankenwinkels, welche sich bisher bemüht haben, die protestantische Bevölkerung über das wahre Wesen der Schulgemeinde aufzuklären? Was kann nun die unschuldige Schulgemeinde-Idee dafür, daß der v. Zedlitzsche Gesetzentwurf durch seine übertriebenen Konzessionen an die Kirchen sein eignes „Bißchen Schulgemeinde" selber in schlimmen Verruf gebracht hat? — Bevor ich zur Verantwortung der armen Angeschuldigten übergehe, wolle der geneigte Leser nicht außer acht lassen, daß in erster Linie die früher erwähnten principiellen Gegner des Familienrechts es sind, — natürlich mit Ausnahme der hochkirchlichen Geistlichen — welche jüngst jene Verdächtigung der Schulgemeinde wieder in die Welt hinausgerufen haben: also erstlich die Bevormundungssüchtigen unter der Beamtenschaft und sodann die maskierten Simultanisten, welche gerade wie die meisten hochkirchlichen Geistlichen, im öffentlichen Schulwesen keine Gewissensfreiheit dulden wollen. Das vorgebliche neue Bedenken wider die Schulgemeinde ist eine vortreffliche zweite Maske, welche die hinterstelligen Tendenzen noch besser verhüllen hilft als die erste. Diese zwei principiellen Gegnerklassen, obwohl sonst bei weitem nicht immer einig, halten aber bei jener Verdächtigung der freien Schulgemeinde wie Brüder zusammen, — allem Anscheine nach auch deshalb, um den Blick des harmlosen Publikums davon abzulenken, daß gerade sie selbst es gewesen sind — nämlich die schwächlichen Büreaukraten (nebst den bevormundungseifrigen Konservativen) und die simultanistischen Liberalen — durch deren Schuld der einzige vollkräftige Schutzstaat der Refor-

mationskirche auf dem Kontinent und auf der ganzen Erde unter das Joch des Centrums und des Vatikans, und die preußische Volksschulgesetzgebung in die unheimliche Sackgasse geraten ist. Ja, um den Blick von den eigentlichen Schuldigen abzulenken, und dafür ein kleines wehrloses Wesen in irgend einen scheinbaren Verdacht zu bringen, damit ob dem Streiten über diesen kleinen Einzelpunkt der große kulturpolitische Bankerott vergessen werde, — ja, darum geht es, und so macht man das Maß der Verschuldung vollends voll. Mit diesen doppelt maskierten Gegnern werde ich mich natürlich erst recht nicht einlassen. Denjenigen Schulfreunden aber, welche durch den bösen Schein, den der neue Schulgesetzentwurf und die vordringlichen Bestrebungen der Geistlichen auf die Schulgemeinde-Institution geworfen haben, unwillkürlich etwas stutzig geworden sind, diesen redlichen besorgten Schulfreunden will ich mit Freuden Rede stehen. Selbstredend kann die volle Verantwortung nur im Verfolg der ganzen Schrift gegeben werden.

Vorab sei darauf aufmerksam gemacht, daß bei der Beurteilung der Schulgemeinde-Institution gewöhnlich der Fehler begangen wird, dieselbe bloß in ihrer Isoliertheit, als ein von der gesamten Schulverwaltung getrenntes Wesen, zu betrachten. Das führt unvermeidlich zu großen Mißverständnissen. Sie muß vielmehr gerade in ihrer Beziehung zu den höheren Verwaltungsinstanzen ins Auge gefaßt werden, damit man ihre Hauptbedeutung zu Gesicht bekommt. Diese Hauptbedeutung besteht in den Konsequenzen der Schulgemeinde-Idee, so namentlich darin, daß sie für alle Instanzen die Selbstverwaltung mit richtiger Interessenvertretung fordert, und sodann darin, daß sie die Schule weder auf kirchenrechtlichen, noch auf politischen, sondern auf neutralen Boden stellt, d. i. auf den des Familienrechts und der Pädagogik.

Gehen wir nun zur Prüfung der Anklage: die Schulgemeinde spiele die Schule den Geistlichen in die Hände oder begünstige doch einen übertriebenen Einfluß derselben.

Zunächst frage ich: Was hat die Schulgemeinde-Idee mit dem Zedlitzschen Schulgesetzentwurf, oder genauer gesagt: mit den dortigen übertriebenen Konzessionen an die Geistlichen der beiden Kirchen zu thun? In dem Gesetzentwurf war ja von der Schulgemeinde mit keiner Silbe die Rede; selbst der bloße Name wird sorglich vermieden. Der Gesetzentwurf sprach nur von einem bloßen Schulbezirk als einer politisch-geographischen Unterabteilung der Kommune und von einem sogenannten Schulvorstande. Wie kommt nun dieser Schulvorstand hinein? Die übermäßigen Konzessionen an die Kirchen standen aus bekannten traurigen Gründen schon von vornherein fest. (Vgl. S. 59 u. 60.) Nun sollte ein Gegengewicht gesucht werden. Das meinte man in der vermehrten büreaukratischen Konzentration des staatlichen Schulverwaltungsapparates gefunden zu haben. Zur Beschwichtigung der Verstimmung wegen dieser Abweichung von der geraden Linie wurde

dann in der allerunterſten Inſtanz ein Stückchen Selbſtverwaltung eingefügt, aber, damit es ja zu dem geſamten Geſetzentwurf paſſe und keine unbequemen Störungen verurſache, nach dem Vorſchlage vieler Kreisſynoden und der Generalſynode, nämlich als bloßer ſogenannter Schulvorſtand. Allerdings hat die echte Schulgemeinde ebenfalls einen Schulvorſtand nötig; und ein Lokalſchulvorſtand iſt unter allen Umſtänden in adminiſtrativer Hinſicht nicht bloß eine nützliche, ſondern eine notwendige Einrichtung. Darf man aber von dem Geſetzentwurfs-Schulvorſtand ohne weiteres auf Weſen und Bedeutung der echten Schulgemeinde und ihres Vorſtandes ſchließen? Das wäre ſo ein Schluß, wie er im letzten deutſch-franzöſiſchen Kriege vorkam: wenn die Deutſchen einen auf eine Stange geſtülpten Helm über die Schanze blicken ließen, ſo machten die wachſamen Franzoſen den Schluß, unter dieſem Helme müßte auch ein Kopf ſtecken; und nun ging's los, aber ihre zahlreichen darauf gerichteten Schüſſe haben keinem deutſchen Wehrmann das Leben gekoſtet, höchſtens einem alten Helm. Moral: Mache keinen falſchen Schluß, ſonſt hilft auch ein richtiger Schuß nicht. Das Ding „Schulvorſtand" läßt noch nicht erkennen, was für ein Kopf und ein Herz in demſelben ſteckt. Möchte der Vorſtand eines geographiſchen Schulbezirks einem Schulgemeinde-Vorſtande auch äußerlich ähnlich ſehen, ſo ſind um deswillen beide Inſtitutionen noch lange nicht dasſelbe. Si duo faciunt idem, non est idem.

Die Vereinigten Staaten von Nordamerika und die römiſche Kirche ſind beide Republiken und haben beide einen Präſidenten. Lebt nun um deswillen in beiden Republiken und in ihren Präſidenten der gleiche Geiſt? Bekanntlich iſt die eine Republik eine höchſt freiheitlich regierte Gemeinſchaft mündiger Bürger, die andere ein durch einen geweihten Adel höchſt vormundſchaftlich regierter Haufen religiös Unmündiger, die auch lebenslang unmündig bleiben wollen. Woher ſtammt dieſer ungeheure Unterſchied bei der gleichen Verfaſſungsform und bei der gleichnamigen Spitze? Lediglich aus der Verſchiedenheit der innern Organiſation, und dieſe richtet ſich und muß ſich richten nach dem Charakter der Gemeinſchaft, nämlich ob die Mitglieder mündig ſind und immer mehr werden wollen, oder ob ſie unmündig ſind und immer bleiben ſollen.

Wie nun, wenn einer, der bloß die römiſche Kirchen-Republik kännte, daraus ſchließen wollte, in der nordamerikaniſchen Staats-Republik werde es ebenſo freiheitswidrig zugehen? Moral: Man mache nicht Schlüſſe aus der äußern Aehnlichkeit, ſondern ſehe auf das Weſen der Dinge, ſonſt riskiert man, ſich ſelber „anzuführen" und überdies eine gute Sache zu verleumden. Taucht irgendwo ein ſogenannter „Schulvorſtand" auf, ſo ſchaue man erſt zu, ob auch das leibhaftige Weſen, was derſelbe vertreten ſoll, dabei iſt, nämlich die Schulgemeinde, und zwar die echte, welche weder auf kirchenrechtlichem, noch auf politiſchem, ſondern auf neutralem Boden ſteht, d. i. auf dem Boden des Familienrechts und der Pädagogik. Und wenn die

Schulgemeinde wirklich dabei wäre, so schaue man weiter sorgfältig zu, wie dieselbe *organisiert* ist und zwar ihrem *Wesen* entsprechend organisiert ist. Zu dieser Organisation gehört natürlich auch ein Schulvorstand, doch auch noch etwas anderes, nämlich eine größere *Repräsentation*. Bei einer solchen echten und richtig organisierten Schulgemeinde kann kein Vernünftiger auf den Gedanken kommen, daß sie einen übertriebenen Einfluß der Geistlichkeit begünstige, zumal durch den Lehrer auch die *Pädagogik* vollberechtigt vertreten ist, und vollends nicht, wenn auch alle *höheren* Verwaltungsinstanzen in demselben Stile organisiert wären. Die echte Schulgemeinde-Institution ist gebaut ganz im Sinne des Hohenzollerschen Wahlspruches: Suum cuique, „jedem das *Seine*", aber nicht *mehr*. Nun frage ich nochmals: wenn irgendwo ein Ding unter dem Namen „Schulvorstand" auftaucht, bei dem die Schulgemeinde fehlt, also gleichsam nur ein erhöhter Helm ist, der nicht von einem Manne, sondern nur von einer hölzernen Stange getragen wird, und wenn nun dieses isolierte Ding zu einem Mißtrauen Anlaß gäbe, — wie kann da die *Schulgemeinde, die gar nicht vorhanden ist*, dafür verantwortlich sein? Und wenn ein solcher isolierter Schulvorstand, der, wie im Zedlitzschen Schulgesetzentwurf einem echten Schulgemeinde-Vorstande äußerlich einigermaßen ähnlich sieht, in Gesellschaft mit übermäßigen Konzessionen an die Geistlichkeit beider Kirchen auftritt, und nun dieser isolierte Schulvorstand wegen seiner unliebsamen Gesellschaft vollends Mißtrauen erweckt, — so frage ich: wie kann da die unschuldige *Schulgemeinde*-Institution, die im Gesetzentwurf nicht vorhanden und absichtlich ausgeschlossen worden ist, für jene leidigen Konzessionen und das dadurch erweckte Mißtrauen verantwortlich gemacht werden? Da könnte man noch eher gegen die städtischen Schuldeputationen mißtrauisch sein, da sie bei diesem Gesetzentwurf in Gesellschaft mit jenen traurigen Konzessionen wirklich *vorkommen*, während die Schulgemeinde *nicht* vorkommt.

Doch lassen wir nach der abstrakten Reflexion auch noch anschauliche *Thatsachen* reden, die jedem, der sehen will, vor Augen stehen.

Wenn die Schulgemeinde einen übermäßigen Einfluß der Geistlichkeit begünstigte, so würden doch ohne Zweifel alle Geistlichen diese Institution aufs lebhafteste *befürworten*.

Erstlich: Wo hat denn die *Mehrzahl* der Geistlichen jemals Sympathien für die echte Schulgemeinde-Idee gehegt und geäußert? (Von einer einsichtigeren Minderzahl, die allerdings erfreulicher Weise da ist, wird später zu reden sein.) Nicht einmal die Mehrheit der *protestantischen*, geschweige der römisch-katholischen, — ja, es ist traurig zu sagen, nicht einmal die Mehrzahl der *niederrheinischen* Pfarrer. Wer an jenen Stellen solche Sympathien voraussetzt, — ich meine zunächst bei der hochkirchlichen, geschweige hierarchisch gesinnten Geistlichkeit — der muß entweder die letzten 30 Jahre hindurch geschlafen haben, oder er läßt sich durch eine gewisse optische

Täuſchung äffen. Wohl ſpricht man dort eifrig von Familienrecht, allein man denkt dabei nicht entfernt daran, daß die Eltern ſelbſt dieſes Recht auszuüben hätten — was ja auch die römiſche Kirche in religiöſen Dingen bekanntlich gar nicht dulden kann — ſondern man nimmt ſtillſchweigend an, daß die Geiſtlichkeit dasſelbe vormundſchaftlich mitvertreten ſolle. Sodann geſchieht jenes Reden vom Familienrecht — genauer: bloß vom elterlichen Intereſſe an der Schule — lediglich zu dem Zwecke, um dadurch die Gründe für die konfeſſionelle Schule zu verſtärken, weil man weiß, daß das theologiſche Votum allein bei den Simultanſchul-Anhängern wenig Eindruck macht. Zu dieſem Zweck läßt man ſich denn auch einen iſolierten ſogenannten Schulvorſtand gefallen, vielleicht ſogar das Lehrerwahlrecht desſelben, — vorausgeſetzt, daß der Geiſtliche geſetzlich Präſes des Schulvorſtandes und Lokal-Schulinſpektor iſt, und daß der Kreis-Schulinſpektor ebenfalls ein Geiſtlicher iſt. Wüßten dieſe Herren die Zwangs-Konfeſſionalität ohnehin geſetzlich geſichert und ebenſo die geiſtliche Lokal- und Kreis-Schulinſpektion, ſo würden ſie ſich für das Familienrecht (im Sinne der wirklichen Bethätigung desſelben) und für die Schulvorſtands-Einrichtung ſchwerlich intereſſieren, — es müßte denn um deswillen geſchehen, um durch das Schulvorſtandspräſidium dem Volke deutlich zur Anſchauung zu bringen, daß in Schulſachen dem Pfarrer die erſte Stimme gebühre, und weil wiederum die im Schulvorſtande ſitzenden Hausväter verhüllen helfen, daß in der Lokal- und Kreisinſtanz das Familienrecht doch eigentlich nur vormundſchaftlich vertreten iſt, nämlich durch die Geiſtlichen. Daß es ſich mit der vermuteten Sympathie dieſer Geiſtlichen für Familienrecht, Schulvorſtand und Schulgemeinde in Wahrheit ſo verhält, dafür haben ſie ſelber den Beweis geliefert — ex ore tuo te judico (Luk. 19, 22): denn in der Zeit, wo die Konfeſſionalität der Schule und die geiſtliche Lokal- und Kreis-Schulinſpektion noch völlig geſichert waren, wo haben da dieſe Herren jemals von Familienrecht in Schulſachen geſprochen und auf deſſen Ausübung gedrungen, da doch auf altpreußiſchem Boden in den Städten die Eltern (in Schulſachen) gänzlich unmündig waren und ſind, und in den meiſten Landgemeinden faſt gänzlich? Und ſelbſt jetzt, nachdem ſchon ſeit mehr als zwanzig Jahren die Konfeſſionsſchule in Gefahr ſteht — wie ſie ſelbſt klagen — wann und wo haben denn dieſe Geiſtlichen ſeitdem bis heute jemals die volle Bethätigung des Familienrechts, nämlich echte Schulgemeinden gewünſcht und beantragt? Man ſehe nur den betreffenden Antrag der Majorität der jüngſten Generalſynode an — (von der katholiſchen Geiſtlichkeit brauchen wir ohnehin nicht zu ſprechen); von einer Schulgemeinde iſt dort mit keiner Silbe die Rede, — nur von einem iſolierten Schulvorſtande, deſſen Bezirk als eine Unterabteilung der Kirchengemeinde gedacht wird. Sieht das wie Sympathie für die echte Schulgemeinde aus, die auf neutralem, eigenrechtlichem Boden ſteht? Es kann auch nicht Wunder nehmen, daß die Majorität der Generalſynode den

Eltern in Schulangelegenheiten keine sonderlichen Rechte einräumen wollte, wenn man bedenkt, wie schwer die Geistlichen in den östlichen Provinzen sich seinerzeit dazu entschließen konnten, den Kirchengemeinden größere Rechte zuzubilligen.

Hören wir eine zweite Gruppe von Thatsachen, die um so lauter reden, da sie aus der Heimat der Schulgemeinde stammen. Zunächst sei an das erinnert, was in Kapitel I (S. 50) über das Verhalten der Geistlichen im Jahre 1871 bei der Aufhebung der Schulgemeinde-Repräsentation erzählt wurde. Haben da die Pfarrer bewiesen, daß ihnen die Erhaltung der Schulgemeinde und ihrer Repräsentation am Herzen lag? Giebt man auch zu, daß manche Geistliche nicht rechtzeitig die Notwendigkeit eines Vorgehens erkannten, so fielen doch auch Aeußerungen, daß die Aufhebung des größeren Wahlkollegiums nicht zu bedauern sei, weil wenige Köpfe sich besser unter einen Hut bringen ließen, als viele.

Eine andere vielsagende Thatsache, aus Elberfeld. Wie bekannt, steht diese Stadt seit langem weit und breit in dem Rufe, eine „Centralstelle des christlichen Lebens" unserer Westprovinzen zu sein. Wie überall am Niederrhein, so bestanden ursprünglich auch in Elberfeld echte Schulgemeinden, abgesehen von der auf Seite 6 angeführten kleinen Modifikation bei den sogenannten Pfarrschulen. Nun erging im Jahre 1829 die ministerielle Verordnung, daß in den Städten überall eine kommunale Schuldeputation errichtet werden könnte. Das geschah denn auch in den größeren rheinischen Städten, so auch in Elberfeld und Barmen. Während nun in Barmen wie in den meisten andern Städten die Schulgemeinden mit ihren Organen unangetastet blieben, also die kommunale Schuldeputation nur eine höhere Verwaltungsinstanz bilden sollte, schlug man in Elberfeld einen andern Weg ein. Hier vereinbarte die städtische Behörde mit den Geistlichen, die Rechte der Schulgemeinden, namentlich das Lehrerwahlrecht, aufzuheben, und der städtischen Schuldeputation beizulegen, welche aus sämtlichen Pfarrern, je einem Delegierten der drei Kirchengemeinden und etlichen Delegierten des Stadtrats bestehen sollte. Damit verschwanden die Schulgemeinden und verwandelten sich in bloße Schulbezirke. Die Rathausväter hatten sich nämlich die Schulverwaltung der altpreußischen Städte, welche die Familie als unmündig behandelt, zum Muster genommen, oder mit anderen Worten: Elberfeld erhielt schon 1829 diejenige kommunale Schulordnung, mit welcher der von Goßlersche Gesetzentwurf alle Kommunen in Stadt und Land beschenken wollte. Durch die Schulgemeinde-Erfahrung belehrt, war man freilich einsichtig genug, um zu bedenken, daß in einer großen Kommune die Aufsichts- und Pflegegeschäfte für sämtliche Schulen nicht alle vom Rathause allein besorgt werden können, was die meisten altpreußischen Städte selbst heute noch nicht begriffen haben; und so

ließ man denn für die nötigen Handlangerdienste in den Schulbezirken weislich sogenannte „Schulvorstände“ bestehen. Fernstehende werden natürlich verwundert fragen, wie es möglich gewesen sei, daß die Schulgemeinden sich die Konfiskation ihrer Rechte gutwillig gefallen ließen. Zur Erklärung möge folgendes dienen. Den Schulinteressenten wurde nämlich versprochen, die Kommune werde von jetzt an auch das Schulgeld auf ihren Etat nehmen; damit war es der großen Zahl der Minderbegüterten leichter gemacht, auf ihre Schulrechte zu verzichten. Auch mag die Beibehaltung der sogenannten Schulvorstände unter dem alten Namen zur Beschwichtigung beigetragen haben, resp. zur Verdeckung, daß diese sogenannten Schulvorstände nach dem Verlust des Lehrerwahlrechts eigentlich nur noch Pflichten, aber keine namhaften Rechte mehr besaßen. Genug, die neue kommunale Schulordnung wurde mit Genehmigung der Königl. Regierung eingeführt. Nach Jahresfrist fanden aber die Rathausväter die Uebernahme des Schulgeldes unbequem, und so wurde dasselbe wieder den Eltern auferlegt: allein die verlorenen Schulrechte bekamen dieselben nicht wieder. Der vormundschaftliche Schulverwaltungs-Apparat funktionierte ja recht glatt. Natürlich hatte derselbe, gerade wie in den altpreußischen Städten, die Wirkung, daß die Volksschulinteressenten sich immer mehr an diese Bevormundung gewöhnten und schließlich das altbergische Bewußtsein der elterlichen Schulrechte ganz verschwunden zu sein schien. Zu sogenannten Schulvorstehern wählte die Schuldeputation solche Leute aus, welche diese Handlangergeschäfte, da sie doch einmal gethan werden mußten, entweder um Gotteswillen übernahmen, oder, in Erinnerung an die frühere Würde dieses Amtes, sich das zusammengeschrumpfte Pöstchen mit dem alten Titel zur Ehre rechneten, am liebsten jedenfalls solche, welche nicht nach *mehr* Rechten verlangten. Die Lehrer mußten ohnehin sich in das Unvermeidliche schicken, gleichviel ob gern oder ungern. So verlief die Elberfelder Schulgeschichte ca. 40 Jahre in der gewünschten Ruhe und Gemütlichkeit. Da brach bei einigen Schulvorstehern das Bewußtsein durch, daß nach richtiger Moral auch die *Eltern* im öffentlichen Schulwesen bestimmte Rechte besitzen müßten. Ein angesehener Stadtverordneter und warmer Schulfreund, der aus Liebe zur Schule auch einen Schulvorsteherposten übernommen hatte, — der frühere Landtags-Abgeordnete *P. Ludw. Schmidt* (Vater des jetzigen Reichstags-Abgeordneten Reinh. Schmidt) — brachte in Verbindung mit einem andern angesehenen Schulvorsteher auf einmal wieder Leben in dieses verschrumpfte Institut. Diese beiden Herren luden die übrigen evangelischen Schulvorsteher der Stadt samt den Hauptlehrern zu einer freien Konferenz ein, die etwa vierteljährlich stattfinden sollte, um das Wohl der Schule zu besprechen. Ohne Zweifel wurden in der städtischen Schuldeputation diese freien Schulvorsteher-Konferenzen nicht gern gesehen; allein das Ansehen der beiden einladenden Herren deckte sie genügend. Den ersten äußeren Anlaß zu diesen Schulvorsteher-Konferenzen hatte eine Ver-

fügung des Regierungspräsidenten Kühlwetter gegeben, wonach die jährlichen Schulferien auf vier bis fünf Wochen und etliche katholische (!) Feiertage beschränkt wurden. Die Konferenz wandte sich dawider in einer Petition an den Minister, und als das ohne Erfolg war, an den Landtag; die Schulvorsteher anderer Städte folgten diesem Beispiele, und man hatte die Freude, daß die Kühlwettersche Ferienordnung bald durch eine bessere ersetzt wurde. Als dies erreicht war, that die Elberfelder Schulvorsteher-Konferenz einen weiteren Schritt: sie richtete eine Eingabe an die städtische Schuldeputation, worin gebeten wurde, den Schulgemeinden das Lehrerwahlrecht wiederzugeben. Man blieb eine lange Zeit ohne Antwort. Da ließen die Leiter der Konferenz die Schuldeputation vertraulich wissen, wenn nicht bald eine Antwort erfolge, so würden sie die Angelegenheit in den öffentlichen Blättern zur Sprache bringen und zugleich eine Eingabe an die höhere Behörde richten. Darauf kam bald ein Bescheid; derselbe lautete nicht entschieden ablehnend, sondern es wurde darauf hingewiesen, daß bekanntlich ein neues Schulgesetz in naher Aussicht stehe, und dann diese Angelegenheit allgemein geregelt werden würde; zugleich wurde versprochen, daß bis dahin bei allen Lehrerwahlen zuerst von dem betreffenden Schulvorstande eine gutachtliche Aeußerung eingeholt werden solle. Da jener Vertagungsgrund sachlich richtig war, so mußten sich die Schulvorsteher einstweilen zufrieden geben und das Lehrerwahlrecht verblieb der städtischen Schuldeputation. — Ein Hauptcharakteristikum jener Elberfelder Schulverwaltungsordnung darf nicht übersehen werden. Als im Laufe der Zeit die Zahl der Geistlichen zugenommen hatte, wurde die Zahl der Delegierten des Stadtrates zwar auch vermehrt, dennoch hatten die Geistlichen im Vereine mit den zu ihnen stehenden Delegierten der kirchlichen Gemeinden das Uebergewicht, und die Geistlichen waren es eigentlich, welche sämtliche Lehrerwahlen vollzogen und das ganze städtische Volksschulwesen regierten.

Bekunden nun diese Mitteilungen aus der Elberfelder Schulgeschichte, daß diejenigen Geistlichen, welche 1829 die wichtigsten Rechte der Schulgemeinde an die städtische Schuldeputation ausliefern halfen, und jene, welche später diese vormundschaftliche Schulverwaltung aufrecht zu halten suchten, eine Spur von Sympathie für die altbergische Schulgemeinde-Institution im Herzen trugen? Wir wollen gerne annehmen, daß sie das Wohl der Schule im Auge hatten — nämlich nach ihrer Ansicht, von ihrem Standpunkte aus. Es liegt aber auch die Frage nahe, ob sie nicht zunächst an die kirchlichen Interessen resp. an ihre Standesprivilegien, und erst in zweiter Linie an die Interessen der Schule und des Lehrerstandes gedacht haben. Doch sei dem, wie ihm wolle; das eine aber geht aus den mitgeteilten Thatsachen unzweideutig hervor, daß ihnen die Schulgemeinde-Institution entschieden unsympathisch war. Was mochte es nun sein, daß ihnen dieselbe nicht gefiel? Daß die Schulgemeinde eine Schutzwehr für den

konfessionellen Charakter der Volksschule ist, kann ihnen offenbar nicht mißfallen haben. Somit können es nur die freiheitlichen Charakterzüge der Schulgemeinde gewesen sein und der Umstand, daß sie auf neutralem Boden steht.

Doch der Leser hat die interessante Geschichte der Elberfelder vormundschaftlichen Schulordnung noch nicht ganz zu Ende gehört. Im Verlauf der Zeit schien den Rathaus-Vätern, wenigstens den liberalen, allmählich ein Licht darüber aufzugehen, daß man bei der Vereinbarung vom Jahre 1829 kirchlicherseits beträchtlich weitsichtiger gewesen war als auf dem Rathause und darum fast noch mehr als den Löwenanteil davongetragen hatte. Den Liberalen war dieses unter kommunaler Firma geführte geistliche Schulregiment natürlich ein großes Aergernis. Als sie nun in den 70er Jahren nach und nach die Majorität im Stadtverordneten-Kollegium gewannen, da beeilten sie sich auch sofort, jenes Aergernis aus der Welt zu schaffen. Freilich, die altväterliche freie Schulgemeinde dünkte diesen unfränkischen Liberalen ebenso gut eine Thorheit wie den konservativen Geistlichen; denn in Berlin und den andern altpreußischen Städten gab es ja keine Schulgemeinden, und dort war doch der echte, patentierte Muster-Liberalismus zu Hause. Gerade, als das 50jährige Jubiläum des pastoral-kommunalen Schulregiments vor der Thür stand, trat die neue städtische Schulordnung ins Leben. Sie schien den Geistlichen zuzurufen: nachdem ihr ein halbes Jahrhundert lang die Familien- und Schulgemeinderechte vormundschaftlich vertreten habt, wollen jetzt wir Liberalen es einmal an eurer statt versuchen, wenigstens so lange, bis die Familien mündig werden und selber ihre Rechte wahrnehmen können. Aus der alten, vielköpfigen Schuldeputation wurden alle überschüssigen Pastoren trotz ihres Sträubens unerbittlich hinausgefegt. In der neugebildeten Schuldeputation sollten drei „schul- und unterrichtskundige" Männer Platz finden; dazu nahm man vorderhand drei Geistliche. Ein Recht auf diese Stellen hatte aber kein Geistlicher als solcher. Die geistlichen Schuldeputationsmitglieder a. D. hatten nun Muße, über den Wechsel der Dinge und ihr früheres Verhalten nachzudenken. — Oben, in Kapitel I (S. 51) heißt es: „Alle Schuld rächt sich auf Erden. Die Nemesis wird schließlich alle ereilen, welche das natürliche und gottgeordnete Recht der Eltern in Schulsachen nicht respektieren und schützen wollen, — auch den Staat, und die Kommunen samt der Kirche. Ein Schulwesen, das nicht nach Gerechtigkeit geordnet ist, bei dessen Verwaltung nur die drei größeren interessierten Korporationen mitwirken können, — ein solches Schulwesen kann unmöglich gesund bleiben. Mag es äußerlich noch so hübsch und stattlich aussehen, im Inneren ist doch der fressende Schade da, und er wird früher oder später auch deutlich genug zum Vorschein kommen." — Wie der Leser sieht, hat jene Nemesis die geistlichen Schulgemeinde-Verächter zu Elberfeld bereits ereilt und merkwürdigerweise gerade da, als das Jubiläumsjahr bevorstand.

Allem Anſchein nach ſind die Elberfelder Paſtoren ſelbſt jetzt, trotz der ihnen zuteil gewordenen empfindlichen Lektion, für das Familienrecht und die Schulgemeinde-Inſtitution noch immer nicht günſtiger geſtimmt als früher. In der letzten Wupperthaler Kreisſynode (von 1891) ſollte auch ein Votum über die zu wünſchende Einrichtung der lokalen Schulverwaltung abgegeben werden. Der Antrag des Superintendenten, eines Elberfelder Geiſtlichen, lautete aber bloß auf Errichtung eines ſog. Schulvorſtandes, dem bei der Lehrerwahl auch nur ein Vorſchlagsrecht zuſtehen ſollte. Auch in den Verhandlungen war anfänglich nicht von der Notwendigkeit der Schulgemeinde die Rede. Erſt ein Presbyter, und zwar nicht aus dem Wupperthal, ſondern aus einer Außengemeinde, brachte den zur Seite geſchobenen Begriff zur Sprache. Er wies darauf hin, daß es ſich zuvörderſt um eine Schulgemeinde handele; wäre die da, ſo fände ſich der Schulvorſtand von ſelbſt; ſodann handele es ſich darum, welche Rechte die Schulgemeinde haben ſolle, und dazu gehöre vor allem das Recht der Lehrerwahl. Auf dieſen Appell meldeten ſich allerdings etliche beifällige Stimmen von Geiſtlichen und Presbytern, namentlich aus den Außengemeinden. Die widerſtrebenden Geiſtlichen mit ihrem Anhang wußten es jedoch dahin zu bringen, daß die Mehrheit ſich ſchließlich mit dem bloßen ſogenannten Schulvorſtande und ſeinem Vorſchlagsrecht begnügte. Nun frage ich nochmals: wenn ſogar unter den meiſten Paſtoren im „Centralkreiſe“ der niederrheiniſchen Kirche eine ſo tiefgewurzelte Antipathie gegen die echte Schulgemeinde herrſcht, wie wird es da erſt unter der hochkirchlichen oder gar hierarchiſch geſinnten Geiſtlichkeit der öſtlichen Provinzen ſtehen? Mißverſtändniſſe tragen nicht die Schuld an dieſer Abneigung; jene widerſtrebenden Geiſtlichen ſind mit dem Weſen der freiheitlichen Schulgemeinde genugſam vertraut, — jedenfalls beſſer als die gleichfalls widerſtrebenden ſog. liberalen Politiker, die es nicht für der Mühe wert gehalten haben, ſich um die Schulgemeindefrage ernſtlich zu bekümmern.

Werfen wir jetzt auch einen kurzen Blick auf die Nachbarſtadt Barmen, wo es entſchieden beſſer ſteht. Bei der Reorganiſation der ſtädtiſchen Schulverwaltung im Jahre 1879, wodurch die alte Schuldeputation umgeformt und ein ſelbſtändiger Stadtſchulinſpektor angeſtellt wurde, hatte man hier die Schulgemeinde-Inſtitution nach reiflicher Durchſprechung und unter Zuſtimmung aller Parteien grundſätzlich feſtgehalten. Für die Hauptlehrerwahlen wurde ſogar dem Schulvorſtande eine kleine Schulrepräſentation zugeordnet, — wohl das einzige Beiſpiel dieſer Art im Regierungsbezirk Düſſeldorf, ja in ganz Preußen. Faktiſch waren die Hauptlehrer ſchon früher Mitglied des Schulvorſtandes geweſen, auch bei der Wahl der Lehrer; jetzt wurde ihnen dieſes Recht in aller Form zuerkannt. Wie nun die dortigen Paſtoren für das Schulgemeindeprincip geſtimmt ſind, mögen die folgenden Thatſachen andeuten. Als 1890 der von Goßlerſche Geſetz-

entwurf die Schulgemeinde ausrotten wollte, war Barmen der erste Ort, wo sofort ein Petitionsausschuß von Schulvorstehern und Stadtverordneten aus allen Parteien, von den entschiedenen Konservativen bis zu den entschiedenen Deutschfreisinnigen, zusammentrat, um eine Petition zur Erhaltung derselben an den Landtag vorzubereiten. Dem Vernehmen nach hat der größere Teil der Pfarrer erfreulicherweise dieser Petition gern zugestimmt; daneben hat es sich aber auch gezeigt, daß in ihrer Mitte entschiedene Gegner der Schulgemeinde sind. Auch früher war es so. Während meiner Barmer Amtswirksamkeit ist es z. B. nach dem Erscheinen meiner ersten größeren Schrift über die Schulgemeinde (1863) bei der Vakanz einer Lehrerstelle im Wupperthale wiederholt vorgekommen — und zwar nicht bloß in Elberfeld, sondern auch in Barmen — daß der in Aussicht genommene Kandidat vorher von dem betreffenden Geistlichen darüber examiniert wurde, ob er meinen Schulverfassungsansichten zustimme; erst wenn derselbe sich ausweisen konnte, daß er von dieser Lehre noch nicht angesteckt sei, wurde er gewählt. (In einem dieser Fälle erklärte jedoch der Geistliche ausdrücklich, seine Frage beziehe sich bloß auf meine Schulverfassungsgrundsätze, nicht auf meine übrigen pädagogischen Ansichten; mit den letzteren möge der Kandidat sich gründlich vertraut zu machen suchen.) So stand es damals. — Wären bei der vorhin erwähnten jüngsten Wupperthaler Kreissynode die Barmer Pastoren nebst ihren Presbytern allesamt einmütig für das Schulgemeindeprincip eingetreten, so würde das jetzige lahme Votum, trotz des Widerstrebens der Elberfelder, wohl wesentlich anders ausgefallen sein. —

Allerjüngst beriet in Barmen auch eine Versammlung der „Christlich-Socialen" über die Schulgesetzfrage. In dem vom Referenten, einem Pfarrer, gehaltenen Vortrage wurde zwar die Konfessionsschule (soll heißen: Zwangs-Konfessionsschule) empfohlen, aber kein Wort von der Schulgemeinde gesagt. Aus der Mitte der Versammlung heraus wurde die Notwendigkeit derselben betont. Der Geistliche war aber nicht dafür zu gewinnen.

Das Resultat unsrer Umschau, wie es unter den Geistlichen um die Sympathie für die Schulgemeinde steht, ist im ganzen für die Freunde dieses Princips recht betrübend, spricht also nicht für jene Behauptung von liberaler Seite, daß die meisten Geistlichen das Schulgemeindeprincip begünstigen, weil dasselbe ihren ohnehin übermäßigen Einfluß auf die Schulen verstärken helfe.

Allerdings giebt es auch unter den Pastoren in Jülich-Kleve-Berg warme Freunde der echten Schulgemeinde, — weit weniger freilich in der Grafschaft Mark. Zunächst werden wohl hierher zu zählen sein diejenigen, welche sich dem Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde angeschlossen haben; doch sind dies keineswegs die einzigen. Wie groß ihre Zahl im ganzen ist, läßt sich nicht genau übersehen, da die meisten ihre Ansicht nicht öffentlich kund gegeben haben. Von einigen ist es jedoch geschehen. Leider wurde aber bei diesen Publi-

kationen gewöhnlich ein zwiefacher taktiſcher Fehler begangen. Einmal der, daß man ſich nicht voll und rund und ohne Vorbehalt zu allen Konſequenzen des Schulgemeindeprincips (mit Einſchluß aller berechtigten Standeswünſche der Lehrer) bekannte. Sodann der noch ſchlimmere, daß dabei die Intereſſen der Kirche zu ängſtlich gewahrt und zu ſtark in den Vordergrund geſchoben wurden — wider den Rat des Apoſtels (Phil. 2, 4). Es mochte dies zum Teil mit ſchonender Rückſicht auf die hochkirchlichen Gegner des Schulgemeindeprincips in Weſtfalen und den öſtlichen Provinzen geſchehen ſein, die man gewinnen zu können wähnte. Allein was hilft die gute Abſicht, wenn die Mittel verkehrt ſind? Jene beiden Fehler ſind verhängnisvoll geworden. Denn die hochkirchlich-konſervativen Kreiſe, die man gewinnen wollte, ſtehen der Schulgemeinde-Idee nach wie vor antipathiſch gegenüber; und die ſimultaniſtiſch-liberalen Kreiſe, ſowie viele Lehrer in Gegenden, wo man die echte Schulgemeinde nicht kannte, haben aus jenen Veröffentlichungen nur neue Nahrung für den alten Verdacht geſchöpft, daß die Schulgemeinde-Inſtitution die Vorrechte der Geiſtlichen begünſtige, — wie in den Blättern dieſer Gegner lang und breit zu leſen iſt. Somit haben jene wohlgemeinten, aber auf beiden Seiten hinkenden Zeugniſſe in Wahrheit mehr geſchadet als genützt, zumal angeſichts des von Zedlitzſchen Geſetzentwurfes. Glücklicherweiſe iſt ſeitdem auch eine Stimme aus der niederrheiniſchen Kirche laut geworden, welche ſtreng gerade Linie hält. Zuerſt im Jahre 1883 durch einen Aufſatz im Evangeliſchen Schulblatt: „Ein Wort zum Recht und zum Frieden in der Schulaufſichtsfrage.“ Der Verfaſſer war der Pfarrer Alfr. Klug, z. Z. in Bluyn bei Mörs. Jüngſt hat derſelbe auch ein ſelbſtändiges Schriftchen über die ganze Schulverfaſſungsfrage herausgegeben, betitelt: „Hoffnungen und Wünſche der evangeliſchen Schule und Kirche im Blick auf das zu erlaſſende Schulgeſetz.“ Er bekennt ſich voll und rund, ohne Einſchränkung und ohne Vorbehalt für das Schulgemeindeprincip mit allen ſeinen Konſequenzen, und ebenſo für die berechtigten Anſprüche der Pädagogik und des Lehrerſtandes. Dem geehrten Verfaſſer ſei hier im Namen aller wahren Schul- und Kirchenfreunde für ſein warmes und entſchiedenes Zeugnis herzlich Dank geſagt. Iſt es auch zur Zeit noch die erſte öffentliche Stimme dieſer Art aus einem niederrheiniſchen Pfarrhauſe, ſo wird ſie, wie wir hoffen, doch nicht lange mehr die einzige ſein.

Uebrigens dürfen wir hinzufügen, daß dieſe Stimmen ſich in guter theologiſcher Geſellſchaft befinden würden. Schon früher haben nämlich auch mehrere hochgeſtellte und weithin angeſehene deutſche Theologen ſich für das Schulgemeindeprincip und ſeine Konſequenzen erklärt. Ich nenne vorab den noch lebenden naſſauiſchen Generalſuperintendenten Ernſt in Wiesbaden, der bis zu Anfang der 70er Jahre Paſtor in Barmen war. In der großen Verſammlung der bergiſchen Schulvorſteher und Schulfreunde, die im Jahre 1869 die Petition der

niederrheinischen Schulgemeinden beriet, führte er den Vorsitz. — Weiter ist zu nennen der jüngst verstorbene, als theologischer, kirchenpolitischer und kolonialpolitischer Schriftsteller weithin bekannte und geachtete Dr. Fr. Fabri, gebürtig aus Bayern, früher Missionsinspektor in Barmen, später Professor in Bonn. Er hat häufig das Schulverfassungsproblem mit mir besprochen, und im Jahre 1869 hielt ich auf seine Veranlassung in der deutsch-holländischen Pastoralkonferenz zu Wesel als Referent von deutscher Seite einen Vortrag über dieses Thema. In seinen Schriften hat Dr. Fabri wiederholt auf meine Theorie der Schulverfassung hingewiesen, als auf eine Anschauung, die seiner kirchenpolitischen Ansicht verwandt sei. — Der dritte, der hier zu nennen ist, war kein geringerer als der in der ganzen theologischen Gelehrtenwelt hochangesehene Professor J. Chr. K. von Hofmann in Erlangen, der als Mitglied des bayerischen Landtages auch bei den dortigen echten Liberalen heute noch in gutem Andenken steht. Kurz nach dem Erscheinen meiner Schrift: „Die drei Grundgebrechen" (1869) teilte mir ein bayerischer Pfarrer mit, daß ihn sein früherer Lehrer, Professor von Hofmann, zuerst auf meine Schrift aufmerksam gemacht habe — mit dem Bemerken: nach seiner Ansicht seien die von mir dargelegten Grundsätze und Vorschläge (Selbstverwaltung mit Interessenvertretung auf der Grundlage der gewissenseinigen Schulgemeinde) der einzige Weg, wodurch die Schulverfassungsfrage aus dem bisherigen Wirrwarr herausgebracht werden könne. Daß diese Mitteilung mir in der That große Freude machte, zumal im Vergleich zu den bisherigen Widerstreben der meisten Geistlichen, brauche ich nicht erst zu sagen. Diesem Widerstreben wurde auch öffentlich und positiv Ausdruck gegeben, und das bringt mich auf die dritte Gruppe von Thatsachen-Zeugnissen.

Drittens: Im Jahre 1881 erschien meine Schrift: „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule." Aeußerlich war dieselbe veranlaßt durch die bekannte Anklagerede des damaligen Ministers von Puttkamer, die vornehmlich den Zweck hatte, das Ansehen der sogenannten „natürlichen Autoritäten" im Schulregiment zu befestigen.

Als Ergebnis meiner Untersuchung zeigte sich, daß das, was der Minister dem Lehrerstande zum Vorwurf gemacht hatte, vornehmlich daher rühre, daß die staatlich-kirchliche Schulleitung ihrer Aufgabe nicht gewachsen gewesen sei und darum selber die gerügten Verirrungen in der Lehrerschaft verschuldet habe. Kurz, die Anklage des Ministers wider den Lehrerstand verwandelte sich in eine Anklage wider die Schulbüreaukratie und die Geistlichkeit. Nun liegt die Frage nahe, wodurch denn dem Verfasser zu dieser so wirksamen Verantwortung des Lehrerstandes die Waffen geliefert worden seien. Die Schrift selbst kann darüber Auskunft geben. Die besten Waffen stammten gerade daher, daß er sich von vornherein fest auf den Standpunkt des Schul-

gemeindeprincips, oder was dasselbe ist: des Selbstverwaltungsprincips im Sinne der Interessenvertretung, gestellt hatte. Im Schulgemeindeprincip lag die Hauptkraft der Verteidigung. Der Punkt will gemerkt sein.

Wie man denken kann, fand diese Schrift in den Lehrerkreisen durchweg die lebhafteste Zustimmung; schon nach fünf Monaten wurde eine zweite Auflage nötig. Sofort meldeten sich aber auch in den Kirchenzeitungen und von den höheren Schulbeamten herausgegebenen Schulblättern zahlreiche Gegner, welche meine Darlegungen aufs heftigste angriffen.

Wer waren nun diese Kritiker? Mit Ausnahme eines einzigen, eines Anonymus, der aber selbst das Buch gar nicht gelesen hatte, sondern bloß auf Grund einer andern Kritik räsonnierte, und mutmaßlich ein in einem Schulamte stehender Theologe war, — also mit Ausnahme dieses Einzigartigen waren es **lauter Theologen**, sei es im Pfarramte oder im Kreisschulinspektorate oder noch höheren schulregimentlichen Stellungen: aus Westfalen, Bayern, Brandenburg, Sachsen, Hannover u. s. w., aus Württemberg, dem Musterlande geistlichen Schulregimentes, sogar ihrer zwei, ein Oberkirchenrat und ein Dekan, und aus Elberfeld. Natürlich hatten diese Gegner alle wohlgemerkt, worin die Hauptstärke meiner Position lag, nämlich in dem Schulgemeindeprincip, genauer ausgedrückt: im Selbstverwaltungssystem mit gerechter Interessenvertretung. Da diese Position aber für sie unangreifbar war, so suchten sie meistens sich daran vorbeizudrücken, so gut es ging, und beschränkten sich vornehmlich darauf, die privilegierte geistliche Schulaufsicht zu verteidigen. Einer freilich ließ sich von der rabies theologorum hinreißen, gerade auf jene Citadelle meiner Festung loszugehen. Alle jene theologischen Kritiken, teils vollständig, teils im Auszuge, sind zusammengestellt und eingehend beleuchtet in der Schrift: „Neuer Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule“ (Barmen, Wiemann, 1883), zum Zeugnis über die Stellung jener Theologen zur Schulverfassungsfrage. Somit kann jeder das darüber Gesagte genau kontrollieren.

Wie steht es nun (angesichts aller dieser Thatsachen-Zeugnisse von der tiefgewurzelten Antipathie der meisten Theologen gegen die Schulgemeinde-Institution) mit jenem besorglichen Bedenken, welches die Simultanisten samt den Büreaukraten in Umlauf gesetzt haben, daß diese Institution einen übertriebenen Einfluß der Geistlichen auf die Schule begünstige? Wäre das wirklich der Fall, müßte dann die Schulgemeinde nicht umgekehrt allen jenen Theologen sehr sympathisch sein, und würden sie dieselbe dann nicht lebhaft befürworten? Nun sie aber, wie wir gesehen haben, diese Institution aufs lebhafteste und zum Teil recht grimmig bekämpfen, — muß man daraus nicht umgekehrt als jene „Bedenklichen“ schließen, daß dieselbe den über-

triebenen Ansprüchen der Geistlichen sehr im Wege stehe? Und weiter: wenn das Schulgemeindeprincip den berechtigten Ansprüchen der Kirchen vollständig gerecht wird, wie in meinen verschiedenen Schriften klar bewiesen ist, und wie jeder Denkende auch ohne näheren Nachweis leicht einsehen kann, — darf und muß man dann nicht schließen, daß jene zahlreichen gegnerischen Theologen nicht lediglich die berechtigten Interessen der Kirche, sondern vielmehr darüber hinausgehende Geistlichkeitsprivilegien im Sinne haben? Und endlich: da diese Geistlichen ohne Zweifel selber am besten wissen, was ihren Vormundschaftsgelüsten im Wege steht, und da sie eben um deswillen die echte Schulgemeinde mit allen Kräften bekämpfen, — sollten nun diejenigen Schulfreunde, welche keinerlei unberechtigten Einfluß der Geistlichkeit wünschen, nicht einmütig die Schulgemeinde-Idee verteidigen und durchführen helfen? — Ohne Zweifel werden die unbefangenen Leser im stande sein, auch ohne eine weitere Hilfe meinerseits die richtige Antwort auf die vorstehenden Fragen zu finden. Das bängliche Bedenken, die Schulgemeinde leiste den Herrschaftsgelüsten vieler Geistlichen auf dem Schulgebiete Vorschub, werde ich demnach für erledigt halten dürfen.

* * *

Prüfen wir noch ein drittes Bedenken gegen die Schulgemeinde-Institution. Es wird erhoben namentlich von Büreaukraten und vielen Geistlichen, und wahrscheinlich wird diese Ansicht in manchen bürgerlichen Kreisen geteilt. Das Bedenken lautet: wo die Socialdemokraten zahlreich wären, da würden sie versuchen, sich in die Schulrepräsentation und den Schulvorstand einzudrängen, um dadurch auf die Schule Einfluß zu gewinnen.

Vergegenwärtigen wir uns aber einmal die wirkliche Sachlage, d. i. Wesen und Wirkensbereich der Schulgemeinde und prüfen wir, ob zu befürchten steht, daß hier die Socialdemokratie Unheil stiften könne. Natürlich muß diese Untersuchung voraussetzen dürfen, daß die höheren Instanzen der Schulleitung und alle dabei beteiligten Korporationen (Staat, Kirche und Kommune) ihre Schuldigkeit thun.

Denken wir zunächst an die Konfessionsschule, denn diese wird auf dem Boden des Familienrechts weitaus die Regel bilden, und das um so gewisser, weil sie aufhört, Zwangs-Konfessionsschule zu sein. Ihre Zahl wird auch in demselben Maße wachsen, als diese freien Konfessionsschulen sich immer mehr echt pädagogisch gestalten, und weiter in demselben Maße, als die Kirchen immer mehr pädagogischen Sinn und Geist in sich aufnehmen und damit aus dem Scholasticismus herauskommen.

Wie sind nun die Organe dieser konfessionellen Schulgemeinde eingerichtet?

1. Der Schulvorstand. Hier sitzen von Amts wegen ein Pfarrer, ein Delegierter der bürgerlichen Gemeinde und ein Lehrer, außerdem zwei gewählte Vertreter der Familie. Jene drei Amtspersonen haben also immer die Majorität; und daß dieselben möglicherweise Lust bekämen, sämtlich Socialdemokraten zu werden, wird wohl einstweilen niemand befürchten.

2. Die Schulrepräsentation. Nach einem früher (S. 50. 68) erwähnten Vorschlage würden die Mitglieder berufen werden zu einem Drittel vom Vorstande der kirchlichen Gemeinde, zu einem Drittel vom Vorstande der bürgerlichen Gemeinde und zu einem Drittel durch Urwahl der beteiligten Familien.*) (Selbstredend müssen alle drei Gruppen aus Gliedern der Schulgemeinde bestehen.) Zu den wichtigsten Obliegenheiten dieser Repräsentation gehört einmal die Wahl der beiden wechselnden Mitglieder des Schulvorstandes und sodann, mit dem Schulvorstande vereint, die Wahl des Lehrers. Nun steht bei den zwei ersten Gruppen der Repräsentanten schwerlich zu besorgen, daß darunter Socialdemokraten sein werden. Ferner besitzen diese zwei Gruppen eine Zweidrittel-Majorität: es ist somit klar, daß die Socialdemokraten keine Hoffnung haben, jemals einen der ihrigen in den Schulvorstand zu bringen. Was sodann die Lehrerwahl betrifft, so wollen wir einmal den denkbar schlimmsten Fall annehmen, daß die dritte Gruppe der Repräsentanten aus lauter Socialdemokraten bestände. Auch für diesen Fall steht nach dem vorher Gesagten völlig fest, daß die Zweidrittel-Majorität der Repräsentation, verstärkt durch den Schulvorstand, der den Socialdemokraten verschlossen ist, niemals einen socialdemokratischen Lehrer, falls es solche giebt, wählen wird. Rechnet man noch hinzu, daß alle Wahlen der Kontrolle der nächsthöheren Verwaltungsinstanzen unterliegen und von der entscheidenden Stelle bestätigt werden müssen, so fällt die Furcht vor der Socialdemokratie vollends dahin.

Dieses Bedenken erledigt sich also schon allein durch die nähere Betrachtung der Organe der Schulgemeinde. Wer dasselbe hegt, der beweist damit nur, daß er sich die Organisation der Schulgemeinde nicht deutlich vorgestellt hat.

Doch in meinen Augen ist das nicht einmal der Hauptgrund wider jene Besorgnis. Dieser liegt vielmehr in dem Wesen und dem Wirkenskreise oder in den Obliegenheiten der Schulgemeinde. Vergegenwärtigen wir uns auch diese Seite der Sachlage etwas näher.

Setzen wir einmal den Fall, in irgend einer Schulgemeinde wären die aus Urwahlen hervorgegangenen Mitglieder der Schulrepräsentation

*) Dieser Vorschlag wurde gemacht in der Petition niederrheinischer Schulgemeinden vom Jahre 1869. Derselbe findet sich auch in meinen Schulverfassungs-Schriften. Vielleicht weiß jemand einen bessern. Es ist auch möglich, daß für andere Gegenden und Verhältnisse andere Formen zweckmäßiger wären. So lange aber nicht eine bessere Weise vorgeschlagen wird, glaube ich an meiner Ansicht festhalten zu dürfen.

(also ein Drittel der ganzen) sämtlich Socialdemokraten und meinetwegen die gewählten Schulvorsteher dazu, — obwohl letzteres bei der vorgeschlagenen Organisation so gut wie unmöglich ist. Dann frage ich: was für Unheil sollen diese Leute in den Schulangelegenheiten anrichten können? Wer das befürchtet, der muß am hellen Tage Gespenster sehen können, oder aber das Wesen der Schulgemeinde noch nicht in seiner ganzen Eigenart begriffen haben. Ueber die für unsere Frage in Betracht kommende Eigenschaft der Schulgemeinde wurden bereits in Kapitel III (S. 73) die nötigsten Fingerzeige gegeben. Doch will ich hier etwas näher darauf eingehen.

Zum ersten ist die einzelne Schulgemeinde in den Rahmen der ganzen Schulgesetzgebung eingeschlossen; das heißt also: die Regelung der grundsätzlichen, der technischen und anderer wichtigen Schulangelegenheiten, kurz, der eigentlichen Wertsachen, hängt lediglich von den höheren Verwaltungsinstanzen ab; die einzelne Schulgemeinde hat darauf keinen Einfluß.*)

Zum andern liegt die Vorbildung und Prüfung der Lehrer ganz in den Händen der Staatsregierung und ihrer Beamten. Darauf würden nicht einmal die sämtlichen Socialdemokraten des ganzen Landes, falls sie sich dazu verbänden, eine Einwirkung ausüben können, geschweige die wenigen, welche irgendwo im Vorstande und Wahlkollegium einer einzelnen Schulgemeinde säßen.

Zum dritten: unter den Befugnissen der Schulgemeinde-Organe ist offenbar die Lehrerwahl die wichtigste. Nehmen wir einmal an, im Wahlkollegium hätten die Socialdemokraten die Mehrzahl, — obwohl dies bei der vorgeschlagenen Organisation völlig undenkbar ist, es müßte denn sein, daß auch die Kommunalvertretung oder aber das kirchliche Presbyterium bereits überwiegend socialdemokratisch wäre, und daß obendrein die Regierung die von diesen Körperschaften gewählten socialdemokratischen Schulrepräsentanten bestätigt hätte. Nun kann die socialdemokratische Mehrheit des Schul-Wahlkollegiums sich doch nicht einen Schulamtskandidaten aus China oder Utopia verschreiben, sondern muß sich unter denjenigen einen aussuchen, welche die Schulbehörde vorgebildet, geprüft und für tauglich erklärt hat. Daß die Socialdemokraten sich unter den Bewerbern gerade den unfähigsten aussuchen würden, — diese Thorheit wird wohl niemand ihnen zutrauen. Also dieserhalb wenigstens braucht man keine Angst

*) Wohl wäre ein indirekter Einfluß möglich und sogar wünschenswert, nämlich der, welchen die Vertreter der Familie in den Schulsynoden (höchstens ein Fünftel der Mitglieder) etwa auszuüben vermöchten — falls es bereits Schulsynoden gäbe. Uebrigens würden die Beschlüsse dieser Kollegien doch stets der Genehmigung der Behörden unterliegen. Da indessen die Familienvertreter in den Schulsynoden nicht aus Urwahlen hervorgehen können, sondern (ähnlich wie bei der Kirche) immer nur durch die nächstuntere Instanz zu wählen sind, so hat dies mit der Einzel-Schulgemeinde nichts zu thun, kommt also bei unserer Frage nicht in Betracht.

zu haben. Könnten sie aber, falls ein socialdemokratisch Angehauchter sich unter den Bewerbern befände, diesen nicht herauswittern? Das würde allerdings möglich, ja sogar wahrscheinlich sein, — wenn die Schulbehörde sich einen solchen herangezogen hätte und dieser gerade jenem Wahlkollegium in die Hände gelaufen wäre. Nehmen wir denn auch diese Zufälligkeiten noch an. Nun wird aber die Lehrerwahl von drei höheren Instanzen kontrolliert: von der Kommunalbehörde, von der Kreisbehörde und von der Bezirksregierung. Werden diese Instanzen sämtlich jene Wahl gut heißen und den halb-socialdemokratischen Kandidaten durchschlüpfen lassen? Wahrscheinlich ist es wohl nicht. Angenommen aber, es geschähe dennoch; dann würde dies zunächst nur beweisen, daß diese höheren Instanzen ebenso unzuverlässig wären als die Schulgemeinde-Wähler und obendrein an Scharfblick denselben nicht einmal gleichkämen, und daß, wenn diese Kommunalbehörde oder diese Kreisbehörde oder diese Bezirksregierung in ihrem Bereiche die Lehrer zu wählen hätte, dann unzweifelhaft viel mehr socialdemokratisch Angehauchte in das Schulamt kommen würden, als bei der Schulgemeinde-Wahl, — wofern sich solche in der Lehrerschaft fänden. Bei einer Schulgemeinde-Mißwahl, wenn sie perfekt würde, wären überdies jene Kontrollierinstanzen, wegen ihrer übernommenen höheren Verpflichtung und der ihnen zugetrauten höheren Befähigung, jedenfalls mehr verantwortlich als die Schulgemeinde-Institution. Und endlich: wenn ein solcher Durchgeschlüpfter, — wofern alle diese Zufälligkeiten und Undenkbarkeiten möglich würden — im Schulamte stände, ist er dann etwa ein Freiherr, der thun kann, was er will? Ich denke, er steht gleich allen übrigen Beamten unter der Aufsicht der Behörden. Können die übrigen Beamten nicht ungestraft socialdemokratischen Liebhabereien nachgehen, so wird der Lehrer es auch wohl nicht können. So sieht es um das gefürchtete mögliche Unheil bei dem Lehrerwahlrecht der Schulgemeinden aus. Der Leser verzeihe, daß ich darüber so viele Worte gemacht habe. Wenn die unheilfürchtigen Leute selber denken wollten, dann wäre es freilich nicht nötig gewesen.

Zum vierten blieben noch die übrigen Obliegenheiten der Schulgemeinde-Organe in Erwägung zu ziehen. Dieselben wurden in Kapitel III genau aufgezählt. Es sind ihrer nicht wenige, alle sind nötig, und manche sind sogar recht wichtig. Sollte hier durch die socialdemokratischen Mitglieder der Schulgemeinde-Organe Böses gestiftet werden, so könnte dieses nur dadurch geschehen, daß jene Obliegenheiten mangelhaft wahrgenommen würden. Aber sind denn keine Schulbehörden da, die dann Wandel schaffen könnten? oder werden dieselben einer solchen Vernachlässigung der Amtspflichten ruhig zuschauen? Doch gesetzt, jene Obliegenheiten würden wirklich teilweise vernachlässigt, und die Schulbehörde bekümmerte sich nicht darum. Das wäre gewiß bedauerlich. Allein geschähe denn in diesem schlimmen Falle etwas anderes, als was in den großen „Muster"-Städten,

welche keine Lokal-Schulvorstände haben, schon von langen Zeiten her fort und fort geschieht, da — wie in Kapitel III bewiesen wurde — jene Aufsichts- und Pflegedienste dort nur sehr unzulänglich besorgt werden können, also bei einer Einrichtung, welche die Schulbehörde bisher gut geheißen hat und der v. Goßlersche Gesetzentwurf sogar allen Kommunen aufs dringlichste empfahl? Also, wenn die Socialdemokraten solches thäten, dann muß es böse heißen, aber wenn die Rathausväter samt der Schulbehörde solches geschehen lassen, dann ist es gut. Was doch auf dem vernebelten Schulgebiete nicht alles möglich ist! Fürwahr, eine sonderbare Welt! — Doch ich frage weiter: Kann man den Socialdemokraten nachsagen, daß sie ihre Kinder weniger lieb hätten als die Konservativen und Liberalen, die Konfessionellen und Simultanisten? oder daß sie weniger Wert auf einen guten Schulunterricht legten als diese? Schwerlich wird das jemand behaupten wollen; ja, es steht durchweg sogar so, daß die meisten Socialdemokraten sich mehr für eine gute Schulbildung und für die Schule interessieren als manche Konservative, Konfessionelle und religiös-gleichgültige Liberale. (Wie die Socialdemokraten sich zum Religionsunterricht stellen, geht uns hier nicht an, da sie darauf keinen Einfluß haben.) Wenn sie nun ihren Kindern einen guten Schulunterricht wünschen, ist es dann wahrscheinlich, daß sie als Schulvorsteher und Schulrepräsentanten zum Schaden ihrer Kinder die übernommenen Aufsichts- und Pflegedienste grundsätzlich und absichtlich vernachlässigen würden? Ist nicht vielmehr gerade das Umgekehrte wahrscheinlicher, daß sie das Gedeihen der Schularbeit nach Kräften fördern würden? Bekanntlich hat Fürst Bismarck einmal gesagt: es würde kein Nachteil sein, wenn im Reichstage auch ein paar Dutzend Socialdemokraten säßen. Ob etwas Aehnliches bei den Schulgemeinde-Organen gewünscht werden dürfte, bleibe dahingestellt. Allein das eine ist mir nicht zweifelhaft: wenn unter den Vertretern einer Schulgemeinde auch etliche Socialdemokraten säßen, so würden sie mutmaßlich in der Sorge für das Wohl der Volksschule hinter den übrigen Mitgliedern nicht zurückstehen, und vielleicht manche unter den bisherigen Schulvormündern in Staat, Kirche und Rathaus sogar weit übertreffen. Man kann daher den letzteren in ihrem eigenen Interesse nur raten, die Frage von dem Unheil, was die Socialdemokraten als Schulgemeinde-Vertreter möglicherweise anrichten könnten, nicht zu laut und zu breit zu verhandeln; denn es möchten sonst auch Dinge zur Sprache kommen, die ihren Ohren nicht angenehm klingen würden.

Will der Leser zusammenrechnen, was aus der vorstehenden Betrachtung der vier Erwägungspunkte — engbegrenzter Wirkungskreis der Schulgemeinde, staatliche Verantwortung für die Lehrerbildung, dreifache Kontrolle der Lehrerwahl, Aussichten für die Besorgung der Aufsichts- und Pflegedienste — sich ergeben hat: so wird ihm ein eigentümlicher Charakterzug der Schulgemeinde bemerklich werden, der förmlich überraschen muß, zumal wenn man bedenkt, daß derselbe

auf dem ganzen socialen Gebiete in solcher Weise sonst nicht vorkommt. Er besteht darin: die Möglichkeit, daß die Schulgemeinde-Organe irgendwie **Schaden** thun könnten, ist **äußerst gering**; dagegen ist für sie Raum und Gelegenheit **genug** vorhanden, **Gutes** zu thun (vgl. über letzteres die treffliche Schulvorstands-Instruktion Justus Gruners und die Mitteilungen aus der niederrheinischen Schulgeschichte in Kapitel I); und zwar ist dieses Gute großenteils recht wichtiger Art, und dazu befindet sich vieles darunter, was von einer höheren Instanz nur sehr unzulänglich besorgt werden könnte, also notwendig innerhalb der Schulgemeinde gethan werden muß (s. Kapitel III). Was wäre nun von den Socialdemokraten, falls sie in kleinerer oder größerer Anzahl in die Schulgemeinde-Organe eindrängen, schlimmes zu befürchten? Hat jemand schon einen Sturm im Wasserglase gesehen?

Summa: Durch die vorgeschlagene Organisation wird es schon von vornherein so gut wie unmöglich gemacht, daß ein Socialdemokrat in den Schulvorstand käme, selbst in dem seltenen Falle, wenn das aus Urwahlen hervorgegangene Drittel der Schulrepräsentanten aus lauter Socialdemokraten bestände. Somit wäre das Bedenken wegen der Socialdemokratie schon allein hierdurch erledigt.

Durch den vorhin bezeichneten eigentümlichen Charakterzug der Schulgemeinde, wonach die Möglichkeit, Schaden zu thun, äußerst gering ist, wird sodann jenes Bedenken vollends beseitigt; ja, es hat sich bei näherem Besehen sogar gezeigt, daß die Mitwirkung von Socialdemokraten unter Umständen mutmaßlich der Schule eher zum Vorteil gereichen würde als zum Schaden. Wem dieses Endergebnis nicht gefällt, der sehe zu, wie er mit der Wahrheit fertig wird, daß sie ihm gefalle.

Merksätze.

1. Soll die **Gewissensfreiheit** im öffentlichen Schulwesen zur Ausführung und Bethätigung kommen, und zwar unverkürzt, so giebt es dafür nur einen einzigen Weg: die Gründung von echten **Schulgemeinden** auf dem Boden des Familienrechts.
2. Das Schulgemeindeprincip verwirklicht nicht bloß die erziehliche Gewissensfreiheit, sondern **gewährt und verbürgt** ihr auch **den sichersten Schutz**, — den sichersten, der überhaupt möglich ist.
3. Nur auf diesem Wege läßt sich der wirre Streit über **Konfessionsschule** und **Simultanschule** im Sinne der Gewissensfreiheit zum Austrag bringen.

4. Bei der **unechten**, der **Kommunal**-Schulgemeinde ist die sicherste Schutzwehr der erziehlichen Gewissensfreiheit bereits **verloren**; und ihre beiden Verwaltungskollegien, der simultane Gemeinderat und der simultane Gesamt-Schulvorstand (Schuldeputation), gewähren dann als solche der Gewissensfreiheit nicht nur keinen Schutz, geschweige eine **Bürgschaft** solchen Schutzes, sondern sind vielmehr für dieselbe und namentlich für die Konfessionsschule eine stete **Gefahr** und **Bedrohung**.

Anhang.

1. Theologie, Pädagogik und Humanitätsidee.

Die schwierige Frage, wie von seiten des Staates die erziehliche Gewissensfreiheit der Außerkirchlichen zu behandeln sei (S. 98 ff.), führte u. a. auch zu der Untersuchung, welche methodischen Anforderungen die formale Pädagogik an den religionsunterrichtlichen Anschauungsstoff stellen müsse, also gleichviel, welcher Konfession dieser Unterricht dienen solle. Es ergab sich erstlich, daß ein solcher Anschauungsstoff sieben bestimmte Eigenschaften haben müsse, und sodann weiter, daß diese pädagogischen Eigenschaften vereint nur zu finden seien in dem geschichtlichen Bestandteil von Israels klassischer Nationallitteratur. Abgesehen von der großen Bedeutung dieses Ergebnisses für die Schulen und die Konfessionen, leistet dasselbe, wie wir sahen, auch den Staatsmännern einen höchst schätzenswerten Dienst, nämlich den, die schwierige Frage von der erziehlichen Gewissensfreiheit bei den Außerkirchlichen in einer Weise erledigen zu können, welche diese selber als die einzig mögliche anerkennen müssen.

Jene Untersuchung über den religiösen Anschauungsstoff mit ihrem Ergebnis hat aber auch noch eine andere so interessante wie bedeutsame Seite. Darauf möchte ich hier die Leser mit einigen Worten aufmerksam machen, falls sie nicht selbst schon daran gedacht haben. Es betrifft mehrere tief greifende Unterschiede zwischen dem formal pädagogischen und dem kirchlich-theologischen Standpunkte, die dadurch ans Licht kommen.

Erstlich. Die Theologie erkennt das pädagogische Urteil über die hervorragenden Vorzüge des aus den biblischen Schriften entnommenen religiösen Anschauungsstoffes zwar gern an. Gleichwohl sind es nicht diese pädagogischen Eigenschaften der Bibel, welche die streng kirchlichen Theologen vornehmlich betonen; es ist vielmehr ihre dogmatische Normalität. Wäre es anders, so würde nicht bis auf den heutigen Tag der abstrakte Katechismus als das Hauptbuch des Religionsunterrichts angesehen werden und sich in den Vordergrund drängen. Abgesehen von den unmittelbaren erziehlichen Nachteilen, welche an dieser antipädagogischen Lehrweise hängen, hat das einseitige Betonen des dogmatischen Wertes der biblischen Schriften notwendig auch die Folge haben müssen, daß der Blick von ihren pädagogischen Vorzügen abgelenkt wurde, und diese Eigenschaften beim großen Publikum fast ganz in Vergessenheit geraten oder ihm überhaupt unbekannt geblieben sind. Denn wo in aller Welt steht Israels Nationallitteratur in dem Ansehen, ein klassisches, nämlich pädagogisch-klassisches Werk zu sein, zumal bei den meisten Gelehrten und Gebildeten?

Zweitens. Die formale Pädagogik begnügt sich damit, nur das zu bezeugen, was sie beweisen kann, nämlich: daß die heilige Schrift die erwähnten siebenfachen Vorzüge für die sittlich-religiöse Bildung wirklich in klassischem Maße besitzt; oder schärfer ausgedrückt: daß es zur Zeit thatsächlich kein besseres grundlegendes Lehrbuch für diesen Zweck gebe; ob es auch in Zukunft kein besseres geben werde, muß sie dahingestellt sein lassen, weil sie es eben nicht weiß und nicht wissen kann. Der streng kirchlichen Theologie genügt dieses beweisbare Urteil über den gegenwärtigen Thatbestand aber nicht: sie will durchaus anerkannt und gesagt haben, daß es niemals ein besseres, zumal dogmatisch vollkommeneres Religionsbuch geben werde nnd geben könne. Wenn sie sich nicht genau so ausdrückt, so ist es doch der Sinn ihrer Forderung. Wie man sieht, ist ihr vor allem daran gelegen, ihren Inspirationsbegriff sicher zu stellen. Angenommen, derselbe sei richtig; gehört denn ein formaler Lehrsatz zum Inhalt des Glaubensbekenntnisses? Offenbar nicht, wie die Theologie auch gut weiß. Wäre es nun für die gesamte kirchliche Lehrpraxis nicht unendlich vorteilhafter und segenverheißender, wenn sie sich zunächst, gleich der Pädagogik, fest auf den Boden des wissenschaftlich beweisbaren Werturteils über den gegenwärtigen Thatbestand stellte, also vor allem sich angelegen sein ließ, dieses Werturteil über die heiligen Schriften auf dem sicheren Wege des praktischen Lehrens zur allgemeinen Kenntnis, Geltung und Wirkung zu bringen? Und wenn so die biblischen Schriftsteller überall, bei jung und alt, vorab im Sinn ihrer notorischen, nämlich pädagogischen Klassizität vollaus zu Wort, zu Gehör und Achtung kämen: sollten dieselben dann für ihre weitere Würde nicht selber viel wirksamer zu zeugen verstehen, als wir Epigonen mit dem endlosen Disputieren über Inspiration, dem abstrakten Katechismusunterricht und dem Predigen vor leeren Kirchenbänken? Und wenn das in Schule und Kirche bereits früher so gehalten worden wäre, seitdem Comenius und andere Pädagogen daran gemahnt hatten: würden dann wohl so zahlreiche Stimmen nach Simultanschulen verlangt haben, und so viele Studierte und Nichtstudierte an Kirche, Christentum und aller Religion irre geworden sein, wie es jetzt der Fall ist?

Drittens. Von längst her haben angesehene und edle Männer, wie Melanchthon, Comenius, Leibnitz, Sailer u. a. sich nach Annäherung und thunlichster Verständigung zwischen den verschiedenen Religionsgemeinschaften gesehnt. Im Verlaufe der Zeit sind auch mancherlei dahin zielende Bestrebungen aufgetaucht und verschiedene Mittel empfohlen worden. Abgesehen von der „Union“ und der „Evangel. Alliance“ in ihrem engeren Bereiche, z. B. die Loge, der Illuminaten-Orden; und speciell auf dem Schulgebiete sind als Mittel empfohlen: die paritätische Simultanschule, der simultane oder sog. „allgemeine“ Religionsunterricht und die religionslose Schule. Von den Kirchen selbst, zumal den größeren, ist nichts derartiges geschehen; und überhaupt haben sie sich in der gegenseitigen Befehdung viel eifriger gezeigt als in den Versuchen nach

Verſtändigung. — Von jenen humanitären Vorſchlägen auf dem Schulgebiet iſt der ſog. „allgemeine“ Religionsunterricht nirgend zu ſtande gekommen; kein Wunder, er war eben mehr ſcholaſtiſch als pädagogiſch gedacht. Die paritätiſche und die religionsloſe Simultanſchule haben ſich zwar in verſchiedenen Ländern die Herrſchaft erkämpft, aber beide ſind augenſcheinlich pädagogiſche Mißgeburten, gegen welche nicht bloß die Theologie, ſondern auch die Pädagogik ſtetig proteſtieren muß. Wohl mögen dieſe interkonfeſſionellen Schulen bei einem Teil ihrer Schüler ausgleichend wirken, jedoch vornehmlich nur abſchleifend; gewiß iſt aber, daß ſie wegen ihrer agreſſiven Tendenz die Kirchen dahin treiben, ihre Konfeſſionalität noch ſchärfer auszuprägen; und noch gewiſſer iſt, daß ſie wegen ihres negierenden Charakters bei einem andern Teil ihrer Schüler Gleichgültigkeit gegen alle Religion und vielleicht noch Schlimmeres erzeugen, wie dies bei den ſimultaniſierten höheren Schulen längſt zur Genüge vor Augen liegt.

Nun vergleiche man mit allen dieſen künſtlich erdachten und nichts weniger als muſterhaften Einigungsmitteln den natürlichen Weg, den die Pädagogik zeigen kann. Sie verlangt für den ſchulmäßigen Religionsunterricht unbedingt einen religiöſen Anſchauungsſtoff, der ſieben beſtimmte pädagogiſche Eigenſchaften haben muß. Dieſe Anforderungen finden ſich vereint erfüllt in einem Auszug aus dem geſchichtlichen Beſtandteil von Israels klaſſiſcher Nationallitteratur. Die ſämtlichen chriſtlichen Konfeſſionen erkennen von ihrem Standpunkte aus dieſen religiöſen Anſchauungsſtoff als nötig und muſtergültig an, ſelbſt die Juden in ſeiner erſten Hälfte. Was haben wir da vor uns? Einen grundlegenden religiöſen Lehrſtoff, der

a) für die Schulen aller Konfeſſionen nach Inhalt und Form weſentlich gleich,
b) als Anſchauungsſtoff der erziehlich wichtigſte,
c) ſeiner Beſchaffenheit nach pädagogiſch muſterhaft,
d) nach ſeinem Urſprunge klaſſiſcher Quellenſtoff iſt.

Da hätten wir alſo das von den Einigungsfreunden ſo lebhaft gewünſchte gemeinſame (ſimultane) Religions-Lehrbuch und zwar gerade das fundamentale; nicht ein künſtlich erſonnenes Machwerk, ſondern ein naturwüchſiges und darum echtes Kunſtwerk; von der neutralen Pädagogik gewieſen, und von der Theologie willkommen geheißen; — ein Lehrbuch, das vor allem den Konſenſus der Konfeſſionen, nicht die Sonderlehren, in die Herzen der Schüler pflanzt, und zwar feſt und lebendig; dazu nicht tendenziös, ſondern ganz von ſelbſt, gleichviel ob dem ſtrengen Konfeſſionalismus dies gefällt oder nicht. Und da dieſes Buch, obgleich es durchaus den Konſenſus-Charakter an ſich trägt, doch die Gewiſſensfreiheit unangetaſtet läßt, dieweil die konfeſſionellen Lehren nach Wunſch und Bedürfnis daran angeknüpft werden können: ſo haben die Konfeſſionen keinerlei Urſache, gegen dieſen ſimultanen Lehrſtoff mißtrauiſch zu ſein, — im Gegenteil, ſie werden ſich ſagen müſſen, daß ihre Sonderlehren nur dann gedeihlich wurzeln können,

wenn das simultane Anschauungs-Fundament gut und sicher gelegt ist. So weit ist die Sache auch bereits verwirklicht, wenngleich den Beteiligten wohl meistens unbewußt geblieben sein mag, was sie für die zu wünschende Annäherung der Konfessionen zu bedeuten hat. Man halte übrigens ja fest im Auge, daß dieses erste und notwendigste Mittel zur Annäherung der verschiedenen religiösen Gemeinschaften — wie es ohne tendenziöses Suchen gefunden wurde, so auch stets ganz von selbst wirkt für diesen Zweck, wofern der Lehrer einfach das thut, was er ohnehin thun muß. So der Anfang.

Soll nun dieser erste und notwendigste Faktor vollaus wirken, was er zur Annäherung und Verständigung der Konfessionen wirken kann, dann muß allerdings noch etwas hinzukommen, was leider noch nicht ganz verwirklicht ist. Es betrifft dies die subjektive oder persönliche Seite des Lehrens, den mündlichen Unterricht. Hier müßte dem Lehrer gestattet sein, die methodische Behandlung des gegebenen Anschauungsstoffes nicht nur halb und halb, sondern ganz und lediglich nach pädagogischen Grundsätzen auszuführen. Dazu gehört — um einige Hauptpunkte zu nennen:

erstlich, daß dieser Anschauungsstoff möglichst lebendig und interesse-erweckend vorgeführt werde, — also zunächst nicht durch ein Buch, sondern durch das mündliche Lehrwort;

weiter: daß die bildende Durcharbeitung des Materials in ihren verschiedenen Operationen durchaus schulgerecht und unverkürzt geschehe, — also z. B. das Stoffquantum kein übermäßiges sei, weil sonst zur denkenden Durcharbeitung die nötige Zeit fehlen würde;

weiter: daß die aus dem Anschauungsstoffe zu entwickelnden moralischen Wahrheiten nicht autoritativ, sondern nur anschaulich-rationell, auf Grund der Selbstüberzeugung gelehrt werden;

weiter: daß die zu behandelnden dogmatischen Wahrheiten sich streng auf dem Boden der Anschaulichkeit halten, — also solche Lehrsätze, welche auf einer diesen Boden verlassenden Spekulation beruhen (wie z. B. die konfessionellen Differenzen in der Lehre von den Sakramenten) vom schulmäßigen Religionsunterricht ausgeschlossen sind;

endlich: daß die poetischen und anderen abstrakten religiösen Lehrstoffe (Kirchenlied, Psalmen, Sprüche und längere biblische Leseabschnitte, sowie der Katechismus) sich dem geschichtlichen Anschauungs-Lehrgange anschließen und mit demselben ein einheitliches Ganzes bilden, — also keiner dieser Stoffe, auch nicht der Katechismus, in einem gesonderten, selbständigen Lehrgange auftritt.

Daß ein in dieser Weise erteilter Religionsunterricht, obwohl er einerseits pflichtgemäß einer bestimmten Konfession dient, doch andererseits nicht minder wirksam auf eine Annäherung der verschiedenen Konfessionen hinarbeitet, und was noch mehr ist: daß eine so gewonnene religiöse Lebensanschauung den Trieb zur Fortentwickelung in sich trägt, und daß das alles um so sicherer sich erzielen läßt, je weniger es

tendenziös erſtrebt wird, — das werden die nachdenkſamen Leſer auch ohne weitere Bemerkung meinerſeits unſchwer einſehen.

Auch dieſe Fortführung des guten Anfangs ließe ſich verwirklichen, wenn der Staat der Pädagogik diejenige Selbſtändigkeit zuerkennen wollte, die es ihr ermöglichte, dem Gemeinweſen mit ihrem ganzen Wiſſen dienen zu können. Es ließe ſich ſelbſt dann verwirklichen, wenn die Kirchen ſich gegen jene Unterrichtsweiſe anfänglich noch ſträubten; nehmen wir aber lieber an, ſie ſeien damit einverſtanden, weil es ſo zu ihrem eigenen Beſten iſt.

Viertens müſſen wir noch einer ſcheinbar etwas abſeits liegenden Konſequenz des normalen Anſchauungsſtoffes gedenken, die vielleicht nicht allen Leſern von ſelbſt einfällt. Sie betrifft die territorialen freien Lehrervereine, insbeſondere die großen Provinzial- und Landesvereine. Als territoriale können dieſe Vereine nur ſimultan ſein. Nach der bisherigen Auffaſſung der Simultanität wußte man keinen andern Rat, als um des lieben Friedens willen alles Religiöſe, und ſo auch den Religionsunterricht, von den Verhandlungen auszuſchließen, wenn auch nicht immer geradezu grundſätzlich, ſo doch faktiſch. Auf dem Standpunkte des negierenden Simultanismus war dies in der That ganz korrekt; denn der weiß ſich nicht anders zu helfen als durch Amputieren. Die Ignorierung des Religiöſen weiſt aber darauf hin, daß wir es mit einer unvollkommenen Form des pädagogiſchen Vereinslebens zu thun haben. Denn im Namen der Pädagogik theoretiſch verſichern, daß die Religion der wichtigſte Lehrgegenſtand ſei, und dann praktiſch den Religionsunterricht von den Verhandlungen ausſchließen, das ſtimmt nicht; das lautet wie: thut nach meinen Worten, aber nicht nach meinen Werken. Thatſächlich iſt dieſer Selbſtwiderſpruch den Vereinszwecken auch nur hinderlich geweſen, und nicht am wenigſten gerade dem Zwecke, auf Verträglichkeit und Verſtändigung zwiſchen den Konfeſſionen hinzuwirken. Es konnte eben nicht anders ſein. Ich will einiges andeuten, mit Abſicht nur einiges.

Der religiös negative Charakter dieſer Vereine, der ſich in der Amputationsmaßregel ausſprach, hat bei ſolchen Perſonen, denen die Religion und der Religionsunterricht am Herzen liegen, unvermeidlich vielfach Mißtrauen erweckt. Das war um ſo bedenklicher, da die arme Pädagogik wahrlich nichts weniger als Ueberfluß an Kredit und Anſehen beſitzt. Sodann beraubten die Verſammlungen ſich des Segens, der ſchon allein in dem Ernſt religiöſer Vorträge und Beſprechungen liegt, — noch abgeſehen von dem Segen des Inhaltes. Ton und Haltung der Verſammlungen haben dies auch nicht ſelten deutlich merkbar gemacht. Wenn ſchon jede andere Wiſſenſchaft ſich befleißigt, würdig aufzutreten, ſo muß es die Erziehungswiſſenſchaft zwei Mal thun. — Weiter: die Geiſtlichen, obſchon ſie den Religionsunterricht „leiten" ſollen, beſchäftigen ſich in ihren Konferenzen und Synoden bekanntlich äußerſt ſelten mit der Methode desſelben, und die Juriſten und Verwaltungsbeamten, welche beim Schulregiment mitzuwirken haben, gar

nicht; wie ſollen nun die richtigen methodiſchen Grundſätze des Religionsunterrichtes klargeſtellt und dem Publikum bekannt werden, wenn auch die größeren Lehrerkonferenzen daran vorbeigehen, die doch die einzigen Stellen ſind, wo die Pädagogik an die Oeffentlichkeit treten kann? — Ferner: in dem Maße, wie bei dieſen Verſammlungen Religion und Konfeſſion draußen bleiben müſſen, in eben dem Maße ſteht dann für ſolche, denen Religion und Konfeſſion gleichgültig ſind, die Thür weit offen, und wenn ſie es nicht gar zu ungeſchickt anfangen, ſo können ſie ihren Samen reichlich ausſtreuen. Daß dies einem Vereine von Schulmännern zum Segen und zur Ehre gereichen würde, wird ſchwerlich jemand zu beweiſen vermögen. Dieſe wunde Stelle wird für einen ſolchen Verein um ſo hinderlicher, da wegen der bisherigen ſchiefen, vormundſchaftlichen Stellung der Geiſtlichen zur Pädagogik und zum Schulamte die Lehrer genötigt ſind, wider dieſe unberechtigte Vormundſchaft ſtetig zu polemiſieren. Offenbar hängt die Wirkung dieſer Polemik auch weſentlich davon ab, ob ſie ihren Schild blank hält, d. h. daß nicht der Verdacht erhoben werden könne, ſie gehe aus Abneigung gegen die Kirche und die Konfeſſion hervor. Bekanntlich wird dieſer Verdacht oft und laut genug ausgeſprochen. Wie wollen nun die Lehrervereine ſich wider dieſen Vorwurf decken? Damit, daß man pathetiſch auf die Bruſt ſchlägt und behauptet, Religion und Kirche liege den Lehrern ja am Herzen, wird offenbar nichts bewieſen. Es handelt ſich um eine Widerlegung durch Thatſachen. Wie ſoll aber der Thatſachen-Beweis vor der Oeffentlichkeit geliefert werden, wenn Religion und Religionsunterricht faktiſch von den Konferenzverhandlungen ausgeſchloſſen ſind? Und endlich: was für ein vollgültigeres und empfehlenderes Zeugniß würde es für dieſe Verſammlungen ſein, wenn die Theilnehmer nicht bloß ſagen könnten, es ſei nichts vorgekommen, was das religiöſe und konfeſſionelle Gefühl verletzt habe, ſondern: dieſelben ſeien ihnen für ihr religiöſes Leben und ihre religionsunterrichtliche Aufgabe poſitiv förderlich geweſen? — Alſo Hemmniſſe über Hemmniſſe, wohin man blickt. Sollte es den territorialen Lehrervereinen nicht möglich ſein, aus dieſen Feſſeln herauszukommen?

Erinnern wir uns bei dieſer Frage an den oben beſprochenen religionsunterrichtlichen Anſchauungsſtoff. Vielleicht hilft derſelbe, die richtige Antwort zu finden. Er gilt für die Schulen aller Art, iſt von der neutralen Pädagogik gewieſen, von allen Konfeſſionen bereits anerkannt, und von litteraturkundigen Autoritäten erſten Ranges (Goethe, Herder u. a.) auch vom Standpunkte der Bildung überhaupt als klaſſiſch empfohlen. Mit einem Wort: er iſt in jedem Betracht — hinſichtlich der Pädagogik, der Konfeſſionen und der Humanitätsidee in ihrer gegenſeitigen Stellung zu einander — ſimultan, und, was die Hauptſache, nicht negativer, ſondern poſitiver Art. Was hindert nun, daß die territorialen Lehrervereine, anſtatt die Religion zu ignorieren, ſich auf dieſen ſo neutralen wie inhaltsvollen feſten Boden ſtellen? Nichts. Im Gegenteil, — alles, was hier mitzuſprechen hat, rät dringend dazu:

die Pädagogik, die Kirchen, die Humanitätsidee, die Schulen und das Standesintereſſe. Stellen die Lehrervereine ſich aber auf dieſen Boden, ſo ſind ſie mit einem Schlage von allen jenen Feſſeln und Unehren frei, wenn — ſie es ſein wollen. Auf Grund des gemeinſamen religionsunterrichtlichen Anſchauungsſtoffes können ſie dann über alle methodiſchen und praktiſch-religiöſen Fragen, welche zur Aufgabe der Pädagogik gehören, unbefangen und friedlich ihre Gedanken austauſchen. Und ſelbſt wenn es einem Mitgliede beliebte, eine derartige Frage ganz von ſeinem konfeſſionellen Standpunkte und in ſeiner konfeſſionellen Mundart zu behandeln — wofern es mit Takt geſchähe und in der lauteren Abſicht, andern zu dienen und niemand zu ärgern (Röm. 15, 1. 2): ſo würden auch die Andersgearteten einen ſolchen Vortrag jedenfalls mit Nutzen anhören, wahrſcheinlich auch mit Intereſſe. Die weiteren Konſequenzen und Zurechtrückungen, welche aus dieſer poſitiv-ſimultanen Stellung der Vereine ſich ergeben, werde ich nicht näher darzulegen brauchen. Gewiß iſt, daß dieſe veränderte Stellung den Schulen, der Pädagogik, den Kirchen und der Humanitätsidee in hohem Maße zum Vorteil gereichen würde, und nicht am wenigſten den Intereſſen des Lehrerſtandes.

* * *

Ueberblicken wir das Geſamtreſultat unſerer Betrachtung.

Wir lernten zwei Wege kennen, auf denen eine Annäherung und Verſtändigung zwiſchen den verſchiedenen Konfeſſionen, oder wie man auch ſagt: eine Verwirklichung der Humanitätsidee, angeſtrebt werden kann.

Welches ſind ihre charakteriſtiſchen Unterſchiede? Wir werden ihrer mindeſtens 10 zu nennen haben.

1. Der eine, der bekanntere, iſt der der paritätiſchen und religionsloſen Simultanſchule, der Loge und ähnlicher Vereine. (Auch die proteſtantiſche Konſenſus-„Union“, obwohl ſie ein begrenzteres Ziel im Auge hat, und die „Evangel. Alliance“ gehören dem methodiſchen Princip nach hierher; ebenſo die territorialen freien Lehrervereine der bisherigen Art.)

   Der andere, bisher wenig beachtete, iſt der ſchlechthin pädagogiſche, welcher auf dem Schulgebiete zunächſt durch den religionsunterrichtlichen Anſchauungsſtoff aus Israels klaſſiſcher Nationallitteratur gekennzeichnet wird.
2. Jener weiß ſich nur durch Ignorieren und Amputationen, kurz, durch Negieren zu helfen.

   Dieſer hat nichts Negierendes an ſich: er iſt nach Charakter und Verfahren ganz und gar poſitiver Art.
3. Jener iſt künſtlich erdacht.

   Dieſer iſt durchaus naturwüchſig, von der Pädagogik gewieſen, aber bloß gewieſen, auf Grund pſychologiſcher Naturgeſetze; zwar anſcheinend vornehmlich nur der konfeſſionellen Erziehung dienend, allein hinterher findet ſich, daß dieſer für die

konfessionelle Erziehung einzig richtige Weg auch für die Humanitätsidee der beste ist, — kurz, daß die Natur alle Künstelei übertrifft.

4. Jene Mittel wirken nur, wenn sie absichtlich in Bewegung gesetzt werden.

   Diese Mittel (der Anschauungsstoff und das dazu gehörende richtige Lehrverfahren) wirken dagegen für die Humanitätsidee, ohne daß es beabsichtigt zu sein braucht, ganz von selbst, mit innerer Notwendigkeit.

5. Jener Weg hat stets mit Mißtrauen zu kämpfen, erregt Unruhe und Gelärm, und jedes Vorwärtskommen ist nur unter beständigem Hader und Streit möglich.

   Dieser wird überall mit Vertrauen begrüßt, und so geht hier alles friedlich, still und ungehindert zu.

   Oder mit andern Worten:
   Jener bezweckt Vereinigung und beginnt mit Zwiespalt.
   Dieser bezweckt gleichfalls Vereinigung (doch auch noch etwas Höheres, nämlich ein naturwüchsiges Regenerieren von innen heraus) und kennt nur Zusammenhalten.

6. Jener geht aus von einer Mißstimmung oder Abneigung gegen die Konfessionen; er würde gar nicht da sein, wenn diese Mißstimmung nicht da wäre.

   Dieser dagegen geht aus von der Achtung gegen die Konfessionen (desgleichen gegen die Nationalitäten u. s. w.); indem er nun zunächst der Konfessionalität dient, aber dabei vor allem von der Pädagogik sich raten läßt, so fällt es ihm von selbst zu, daß er dadurch auch aufs beste für die simultane Humanitätsidee wirkt — sei es bewußt oder unbewußt.

   Oder mit andern Worten:
   Jener ist simultan, weil er anti-konfessionell ist.
   Dieser ist simultan, weil er richtig, d. i. pädagogisch-konfessionell ist.

7. Jener beunruhigt nicht nur die Kirchen — was an sich verzeihlich sein könnte — sondern auch den Staat, die Kommune, die Schule und die Familie, und vermehrt hier überall die aus der Verschiedenheit der Konfessionen stammenden Verlegenheiten durch neue, insbesondere für die Staatsmänner.

   Dieser läßt nicht nur alle diese Kreise in Frieden, sondern schafft ihnen Frieden; er erzeugt nicht nur keine neuen Verlegenheiten, sondern vermindert auch diejenigen, welche aus der Verschiedenheit der Konfessionen entstehen könnten.

8. Jener empfiehlt eine Schuleinrichtung, die an zahlreichen Fehlern schwerster Art leidet: die paritätische Simultanschule ist in jeder Beziehung uneinheitlich; der Religionsunterricht steht isoliert; der Lehrer sieht sich im vaterländischen Geschichtsunterricht häufig zum Eiertanz verurteilt und überhaupt der Gefahr der Verdächtigung ausgesetzt; das Geschichtsbuch und Lesebuch müsse auf manche wertvolle Stoffe verzichten; die Schulandacht fühlt sich beengt;

und endlich — wohl das allerbedenklichſte: in die Herzen der Kinder wird abſichtlich ein innerer Zwieſpalt gepflanzt.

Dieſer dagegen kennt nur Schulen, die von allen dieſen Fehlern frei ſind.

Um den folgenden (9.) überaus wichtigen Unterſchied der beiden Wege kenntlich machen zu können, muß ich erſt eine Bemerkung vorausſchicken.

Will der Schulunterricht in intellektueller wie erziehlicher Hinſicht das Beſte erreichen, dann gilt ſeit Comenius und beſonders ſeit Peſtalozzi für den Lehrer das als Hauptproblem, die Selbſtthätigkeit des Schülers anzuregen. Soll das gelingen, dann iſt die Vorbedingung, ſein Intereſſe an der Sache zu wecken; und ſoll das gelingen, dann iſt eine Doppelforderung zu erfüllen, nämlich einerſeits (objektiv) die Sache möglichſt anſchaulich vorzuführen, und andrerſeits (ſubjektiv) an die Individualität des Schülers anzuknüpfen. Dieſe letztere methodiſche Forderung, Anknüpfung an die Individualität, muß als die wertvollſte Entdeckung der neueren Pädagogik angeſehen werden, da ſie es iſt, welche die volle Erfüllung der übrigen Vorbedingungen in ihrer Reihenfolge (Anſchaulichkeit, Intereſſe, Selbſtthätigkeit) erſt möglich macht. Comenius und Peſtalozzi hatten dieſe Wahrheit zwar geahnt, aber erſt durch Herbart wurde ihre große Bedeutung klar erkannt und wiſſenſchaftlich nachgewieſen. Um ihr ins Herz ſchauen zu können, darf man ſie nicht einfach gläubig hinnehmen, ſondern muß ihr ſcharf ins Geſicht ſchauen; geſchieht das, dann entdeckt man bald, daß in ihr auch etwas Befremdliches, Frappierendes ſteckt, was uns ihre Richtigkeit zweifelhaft machen kann.

Eine Individualität nämlich mag ſo reich und hervorragend ſein, wie ſie will, immer iſt ſie doch mehr oder weniger einſeitig; auch kann ſie möglicherweiſe recht dürftig, ja armſelig ſein, wie z. B. die Idioten zeigen. Wie läßt ſich nun eine möglichſt vielſeitige Bildung und Kraftentfaltung gewinnen, wenn dabei an die Individualität angeknüpft werden ſoll, die doch jedenfalls einſeitig und vielleicht obendrein dürftig und armſelig iſt? und vollends, wenn dieſe Eigenart als ſolche ſogar auch ſtetig gepflegt werden ſoll? Kann dieſer Weg zu jenem Ziele führen? Liegt darin nicht ein Widerſpruch? In der That, der Schein eines Widerſpruches iſt offenbar vorhanden. — Nun beachte man auch eine andere Seite. Je mehr die Einzelweſen einer Gattung individualiſiert (verſchiedenartig) ſind, deſto höher ſteht dieſe Gattung. In einer Schafherde ſind die Individuen faſt gleich; im Menſchengeſchlecht dagegen ſind ſie untereinander ſehr verſchieden; und je höher die Einzelnen entwickelt ſind, deſto verſchiedener werden ſie, wie z. B. die Europäer im Vergleich zu den Negern, und die Erwachſenen im Vergleich zu den Kindern zeigen. Kurz, die größere Individualiſierung iſt immer das Kennzeichen einer höheren Entwickelung. Das beweiſt wenigſtens ſo viel, daß es mit der Individualität eine eigene Bewandtnis hat, daß in ihr ein pſychologiſches Geheimnis ſteckt. Wie die Pädagogik

ſich dieſes Geheimniſſes theoretiſch zu bemächtigen und was ſie darnach praktiſch zu thun hat, läßt ſich nicht mit kurzen Worten zeigen; das muß man ſich durch die Pſychologie beweiſen laſſen. Genug, es bleibt bei der obigen Wahrheit: das Erreichen einer möglichſt vielſeitigen Bildung und Kraftentfaltung hängt zuerſt und zumeiſt davon ab, daß der Unterricht ſorgfältig an die Individualität des Schülers anknüpft und dieſelbe auch in ihrer Beſonderheit pflegt. Dieſe anſcheinende Begünſtigung der Einſeitigkeit geſchieht dann aber — wohlgemerkt! — als Mittel zum Zweck, nämlich um auf ſicherem Wege zu einer möglichſt vielſeitigen Kraftentfaltung zu gelangen. Dieſe den fortgeſchritteneren Schulmännern längſt geläufige Wahrheit hat jüngſt die vielbeſprochene geiſtreiche Schrift „Rembrandt als Erzieher“ auch dem größeren Publikum eindrücklich zu machen verſucht. Möchte es ihr gelungen ſein! Uebrigens giebt es auch alltägliche Beiſpiele genug, die darauf aufmerkſam machen können. Wer hätte es nicht erlebt, daß ein Schüler lange Zeit für kein einziges Lehrfach ein merkbares Intereſſe zeigte und gleichſam nur mit fortgeſchleppt werden mußte; daß aber dann, wenn irgend ein Lehrgegenſtand, ſei es auch nur ein ſehr untergeordneter, ihn anzog, und er ſich mit Eifer und leidenſchaftlicher Liebhaberei ihm hingab, und wenn vollends der Lehrer dieſe Liebhaberei zu benutzen verſtand, — daß dann das hier erwachte Intereſſe auch noch auf andere Wiſſensgebiete ſich übertrug und dieſer früher ſo ſtumpfe Knabe ſchließlich ein tüchtiger Mann wurde? — So ſteht es um die Bedeutung der Individualität.

Was bei den Einzelweſen die perſönliche Individualität iſt, das iſt auf dem ſocialen Gebiete die Konfeſſionalität, die Nationalität, die Stammeseigentümlichkeit u. ſ. w. Von dieſen ſocialen Individualitäten gilt nun dasſelbe, was oben von der perſönlichen geſagt wurde: mögen ſie immerhin mit Einſeitigkeit, alſo mit Mängeln behaftet ſein, ſo iſt ihre Beſonderung doch das Zeichen einer höheren Entwickelung. In beſonderem Maße gilt dies von den Konfeſſionen, weil ſie rein geiſtige Gemeinſchaften ſind. Daß es mehrere Konfeſſionen giebt, beweiſt zwar, daß die vollkommene noch nicht gefunden iſt; allein ihre Verſchiedenheit ſowie das Entſtehen neuer Konfeſſionen darf an und für ſich nicht als ein Uebel, geſchweige als ein Unglück betrachtet werden. Im Gegenteil: denn die Pluralität bedeutet im Vergleich zur Einförmigkeit unzweifelhaft eine höhere Entwickelungsſtufe; und das Entſtehen einer neuen Konfeſſion bekundet, daß hier ein lebhaftes religiöſes Intereſſe vorhanden iſt; und durch ihr Nebeneinander und ihre Konkurrenz fördern dieſe verſchiedenen Gemeinſchaften ſich gegenſeitig und arbeiten ſo vereint auf ein höheres Ziel hin, ſelbſt wenn es nicht beabſichtigt wird. Macht ſich bei der religiöſen Individualiſierung ein Uebel bemerkbar, ſo kann dies nur dadurch entſtehen, daß die einzelnen Konfeſſionen zu ſelbſtſelig und zu hochmütig ſind, um die Eigenart der anderen zu achten, und zu liebearm, um ſie in ihren Schwächen zu tragen und friedlich mit ihnen zu leben; und daß ſie zu wenig das

Bedürfnis fühlen, miteinander zu verkehren, sich auszutauschen und vereint ein Besseres, Höheres anzustreben. Leider sind diese moralischen Fehler von jeher bei den Konfessionen häufiger und schlimmer gewesen als bei den Nationen und den übrigen socialen Besonderungen, und so kann das eingeschlichene Uebel möglicherweise geradezu zu einem Unglück werden, darob dann das in der kirchlichen Vielgestaltigkeit liegende Gute teils bis zur Unkenntlichkeit verdeckt, teils vernichtet wird.

Was nun die pädagogische Behandlung der Konfessionalität, der Nationalität u. s. w. betrifft, so gilt hier dasselbe Grundgesetz, was wir bei der persönlichen Individualität kennen lernten. Hier haben wir es nur mit den Besonderungen auf dem religiösen Gebiete zu thun. Soll eine möglichst vielseitige sittlich-religiöse Bildung und Kraftentfaltung erstrebt werden, dann muß der Unterricht zuvörderst nicht bloß an die Konfessionalität des Schülers anknüpfen, sondern dieselbe auch in ihrer Eigentümlichkeit pflegen; dabei aber so verfahren, daß jenes höhere Ziel im Auge behalten wird. Die anscheinende Begünstigung der Einseitigkeit ist notwendig — einmal, damit der in der Konfessionalität enthaltene religiöse Lebenskern bewahrt bleibt, und zum andern, weil es keinen kürzeren und erfolgreicheren Weg zu jenem höheren Ziele giebt. Als das unentbehrliche Hauptlehrmittel bei solchem Unterricht haben wir den echt simultanen Anschauungsstoff pädagogisch-klassischer Art kennen gelernt. In welcher Weise dann derselbe im Sinne des näheren wie des entfernteren Zieles bildend durchzuarbeiten ist, muß die Pädagogik wissen. — Welches Urteil würde nun über diejenigen Humanitätsbestrebungen auf dem Schulgebiete zu fällen sein, die sich zum Konfessionellen (Nationalen u. s. w.) anders stellen, als vorhin dargelegt wurde, die nämlich, anstatt an dasselbe anzuknüpfen und es zu pflegen, es vielmehr ignorieren, mißachten, stören und schädigen?

Fahren wir jetzt in der Vergleichung der beiden Wege fort.

9. Jener Weg, der — wie wir unter Nr. 2 bis 8 sahen — die Konfessionalität mißachtet, sie teils gar nicht oder nur notdürftig pflegt, teils geradezu stört und angreift, handelt schnurstracks wider das erste und wichtigste Grundgesetz der Pädagogik und arbeitet somit seinem eigenen Zwecke entgegen.

   Dieser hingegen befolgt treu und genau, was jenes pädagogische Grundgesetz befiehlt. — Allerdings setzt die volle Durchführung etwas voraus, was leider bis jetzt noch nicht ganz verwirklicht ist, nämlich daß die Pädagogik freie Hand habe, um mit ihrem ganzen Wissen dienen zu dürfen.

Vergleichen wir schließlich auch die Erfolge der beiden Wege.

10. Jener, der negativ-simultanisierende Weg wird ohne Zweifel in irgend einem Maße abschleifend-ausgleichend auf die Konfessionen wirken, doch können diese positiven Erfolge immer nur sehr beschränkte sein. Noch gewisser ist, daß selbst diese beschränkten Erfolge von Schritt zu Schritt durch Nachteile schlimmster Art erkauft werden müssen; denn

2. Einige Grundzüge des zu wünschenden Volksschulgesetzes.

Vorbemerkung: Nach der Anlage dieser Schrift kann eigentlich erst im Verfolg der Untersuchung nach und nach in Sicht kommen, wie eine den sieben ethisch-pädagogischen Principien entsprechende Schulverfassung gestaltet sein müsse. Manche Leser haben jedoch gewünscht, schon die zweite Lieferung möchte anhangsweise wenigstens die wichtigeren Grundzüge einer solchen Schulverfassung vorführen. Ich will ihrem Wunsche entgegenkommen, so gut es geht, und glaube es nicht besser thun zu können als dadurch, daß ich hier ein kleines Schriftstück mitteile, worin jüngst eine größere niederrheinische Lehrerversammlung ihre Ansichten und Wünsche bezüglich eines neuen Schulgesetzes ausgesprochen hat. Diese Ansichten und Wünsche sind auch die meinigen. Ursprünglich war dieses Votum auf Anlaß des v. Zedlitzschen Gesetzentwurfs von der „Evangelischen Lehrerkonferenz für Barmen und Umgegend" entworfen und in den zugänglichen Zeitungen veröffentlicht worden. Eine am 12. März d. J. stattgefundene größere Versammlung, bestehend aus dem rheinisch-westfälischen Herbartverein, dem rheinisch-westfälischen evangelischen Lehrerverein und andern Lehrerverbänden, machte dann dieses Votum einmütig zu dem ihrigen. Daß in demselben hie und da auf den Zedlitzschen Gesetzentwurf Bezug genommen ist, kann nur zur Verdeutlichung der ausgesprochenen Ansichten und Wünsche beitragen. Auf eins glaube ich die Leser noch aufmerksam machen zu sollen. Diese Aussprache unterscheidet sich sehr vorteilhaft von den aus politischen Kreisen hervorgegangenen Erklärungen wider jenen Gesetzentwurf: die letzteren beschränkten sich fast ausnahmslos auf allgemeine Proteste, die ihre Stärke in der Negation und in tönenden Worten suchten; die niederrheinischen Lehrer dagegen haben sich bemüht, positive Vorschläge zu machen und dieselben schlecht und recht, aber klar und deutlich auszusprechen. Ihre Standeswünsche sind überdies nur am Schluß und dazu bloß andeutungsweise angeführt. Auch diese neueste Aeußerung aus dem niederrheinischen Lehrerstande in der Schulverfassungsfrage gereicht nach Inhalt und Form den heimischen Schulgemeinden unzweifelhaft nicht zur Unehre.

* * *

Bei der Beurteilung des neuen Volksschulgesetzentwurfs kommen drei Gesichtspunkte in Betracht:

I. Die Form der Schulverwaltung;
II. das kirchliche Interesse;
III. die Anliegen der Pädagogik und des Schulamts.

Zu I.

Was den ersten Punkt betrifft, so sind wir der festen Ueberzeugung, daß diejenige Schulverwaltung die beste ist, welche nach dem Princip der Selbstverwaltung im Sinne der Interessenvertretung aller beteiligten Gemeinschaften eingerichtet ist. Wir wünschen also, daß überall neben dem ausführenden Amte resp. der ausführenden Behörde ein mitberatendes Kollegium gebildet werde, in welchem alle Interessenkreise angemessene Vertretung finden müssen: der Staat, die Kirche, die Kommune, die Familie und das Schulamt.

Zur vollen Vertretung der Familie ist in erster Linie erforderlich ein Verband von Familienvätern, die Schulgemeinde. In dieser Instanz steht neben dem Lehramte ein beratendes und aufsichtführendes

Kollegium, der Schulvorstand, und für alle wichtigeren Angelegenheiten — ähnlich wie bei der Kirchenverwaltung — ein weiterer Kreis, die Schul-Repräsentation, deren Mitgliederzahl sich nach der Größe der Schulgemeinde zu richten hat. Die Wahl zur größeren Repräsentation geschieht entweder direkt durch die Schulinteressenten, oder zu je einem Drittel durch die Kommunal-Vertretung, durch das kirchliche Presbyterium und durch die Schulgemeinde; die Wahl zum Schulvorstand erfolgt durch die Repräsentation, nicht durch Urwahl.

Wie nun in der Lokalschulgemeinde neben dem Schulamte in dem Schulvorstande ein mitberatendes Kollegium sich befindet, so sollte auf allen höheren Instanzen dieselbe Einrichtung getroffen sein,

also in der Kommune neben der kommunalen Behörde eine Schuldeputation,

in dem Kreise neben dem Landrat und Kreisschulinspektor eine Kreisschulkommission, —

im Regierungsbezirk neben der staatlichen Behörde eine Bezirksschulsynode

und für den ganzen Staat neben dem Unterrichtsminister eine Landesschulsynode.

Der neue Gesetzentwurf enthält nur einen kleinen Anfang zu einer Reform der Schulverwaltung im Sinne der Selbstverwaltung und Interessenvertretung. Vom Schulvorstande ist zwar die Rede, jedoch nicht von der Schulgemeinde, welche doch die Voraussetzung des Schulvorstandes ist, noch von einer größeren Repräsentation. Auch dürfte die Wahl der Vertreter aus den Hausvätern, sofern sie eine direkte sein soll, nicht unbedenklich sein. Außerdem nennt der Entwurf für die kommunale Instanz die Stadtschulbehörde. Ueber diese beiden Instanzen hinaus fehlen nach oben hin für den Kreis (der Kreisausschuß kann nicht als eine Vertretung in unserem Sinne angesehen werden), den Regierungsbezirk und den Staat die beratenden Kollegien gänzlich, und damit fehlt auch eine allseitige Vertretung der verschiedenen Interessenkreise, Familie, Kommune, Pädagogik und Schulamt kommen dort nicht mehr zu Wort; Staat und Kirche teilen sich in die vormundschaftliche Herrschaft. Die Verwaltung ist eine büreaukratisch-hierarchische. Demgegenüber wünschen wir eine Selbstverwaltung im Sinne einer allseitigen Interessenvertretung auf Grund der Schulgemeinde.

Zu II.

Ist auf diese Weise die Schulverwaltung eingerichtet, so wird eine geeignete Form zur Wahrung der berechtigten kirchlichen Interessen viel leichter zu finden sein. Hier sind bekanntlich bei den jetzigen Parteiansichten zwei Punkte streitig:

1. Eine Frage die Schuleinrichtung betreffend:
   „Sind Konfessions- oder Simultanschulen einzurichten?"
2. Eine Frage aus der Lehre von der Schulverwaltung:
   „In welcher Weise soll die Kirche bei der Schulverwaltung beteiligt sein?"

Die Frage nach der besten Schuleinrichtung ist eine technische Frage und kann darum vom pädagogischen Standpunkte aus am besten beantwortet werden, zumal die politischen Parteien keine befriedigende Antwort wissen. Die Pädagogik und mit ihr die gesunde Vernunft verlangen, daß die Schule möglichst einheitlich sei: im Lehrplan, in den Lehrpersonen, im Schulvorstande und in der Schulinteressentschaft.

Zu dieser Einheitlichkeit gehört aber in erster Linie, daß die betreffenden Personen hinsichtlich der Erziehungsgrundsätze übereinstimmen, mithin vor allem gewissenseinig sein müssen. Damit würde die Frage nach dem religiösen Charakter der Schule dem Streit der politischen Parteien entrückt und dem Elternrecht zur Entscheidung übergeben sein. Selbstverständlich muß jede Schulgenossenschaft, die nicht auf dem Boden einer staatlich anerkannten Religionsgemeinschaft steht, sich über ihre Moral und ihre Erziehungsgrundsätze befriedigend ausweisen können. Damit kann jeder Standpunkt zu seinem Rechte kommen, und doch sind alle Bedenken bezüglich der gegebenen Freiheit beseitigt. Evangelische Christen werden von diesem Standpunkte aus für sich die evangelische Konfessionsschule wünschen. Indem somit die Forderung der Pädagogen übereinstimmt mit den Interessen vom religiösen Standpunkt aus, so liegt darin ein neuer Beweis dafür, daß die Forderung einer gewissenseinigen Schule und Schulgemeinde die richtige ist.

Allerdings muß zugegeben werden, daß die bisherige Konfessionsschule (selbst in dem so wichtigen Religionsunterricht) mit manchen Mängeln behaftet ist. Wenn diese beseitigt wären, so würden ohne Zweifel manche ihrer bisherigen Gegner eine freundlichere Stellung zu ihr einnehmen.

Was nun die andere streitige Frage betrifft, in welcher Weise die Kirche bei der Schulverwaltung beteiligt sein soll, so brauchen wir nur darauf hinzuweisen, daß bei einer Regelung der Schulverwaltung in der (bei I.) vorhin beschriebenen Weise die vollberechtigte Mitwirkung der Kirche neben den anderen Faktoren (Staat, Kommune, Familie und Schulamt) in allen Instanzen ausreichend gegeben ist. Was sie etwa darüber hinaus mit Bezug auf den Religionsunterricht zu wünschen hätte, würde sich auf der gegebenen Grundlage und zwar im Sinne einer einheitlichen Schulaufsicht leicht regeln lassen. Das Recht, einen Einfluß auf den Religionsunterricht auszuüben, ergiebt sich für die Kirche nicht aus einer etwa angenommenen übergeordneten Stellung des Kirchenamts über das Schulamt, sondern aus dem Interesse, welches sie neben den anderen Faktoren an der Schule hat. Es dürfte nun selbstverständlich sein, daß man, das Interesse der Kirche an der Schule vorausgesetzt, auch ein Interesse des Schulamts und der Pädagogik an der Kirche anerkenne und demgemäß dem Schulamt auch eine Stelle im Verwaltungs-Organismus der Kirche, vom Presbyterium an aufwärts, einräume, in ähnlicher Weise, wie die Kirche im Schulorganismus vertreten ist. Diese Forderung ist

ſchon in vormärzlicher Zeit von Bunſen, Profeſſor Lange, Schulrat Landfermann, Seminardirektor Zahn und den Superintendenten Back und Fabricius befürwortet worden; auch hat der Evangeliſche Lehrer-Verein im Jahre 1849 eine dahingehende Eingabe an die Rheiniſche Provinzialſynode gerichtet, deren Erledigung damals bis zum Erlaß eines Schulgeſetzes aufgeſchoben wurde. So lange jene Forderung nicht erfüllt iſt, behandelt man Kirche und Schule ungleich, indem man dem einen Teile nur die Pflichten, dem anderen nur die Rechte giebt. Aber auch abgeſehen davon, daß das in kirchliche Pflicht genommene Schulamt mit Recht wünſchen darf, im Verwaltungs-Organismus der Kirche vertreten zu ſein, wäre es ohne Zweifel für die Kirche nur dienlich, wenn auch in ihren Angelegenheiten die Pädagogik etwas mitzuſprechen hätte. Läßt nun bei der katholiſchen Kirche ihre Verfaſſung eine Mitwirkung des Schulamtes in kirchlichen Dingen nicht zu, ſo wird der Staat wohl zu erwägen haben, ob es in ſeinem Intereſſe wie auch in dem der Schule liegt, dieſer Kirche einen ſo weitgehenden und tiefgreifenden Einfluß auf die Schule einzuräumen. Jedenfalls muß er dafür ſorgen, daß auch auf katholiſchem Boden wenigſtens in Schulſachen die Pädagogik zu ihrem Rechte kommen kann.

Wäre die Schulverwaltung nach dem Princip der Selbſtverwaltung und Intereſſenvertretung eingerichtet, ſo würde ſich die jetzt ſo viel umſtrittene beſondere Frage von den Privatſchulen leicht löſen laſſen, weil dann außer den ſtaatlichen Behörden auch die von uns gewünſchten Beratungskollegien mitzuſprechen hätten. In dieſen würde die Regierung eine kräftige Hilfe zur Abwehr jeder gefährlichen Ausnutzung dieſer Lehrfreiheit finden.

Zu III.

Mit Bezug auf die Anliegen der Pädagogik und des Schulamtes müſſen wir leider geſtehen, daß der Entwurf die wichtigſten unberückſichtigt läßt, nämlich:

1. Unſere Wünſche hinſichtlich der Ehrenrechte des Schulamts:
   a) der Vertretungsrechte in den beratenden Kollegien der höheren Inſtanzen über den Schulvorſtand hinaus;
   b) der Amtsrechte, z. B. Wegfall der Lokalſchulinſpektion und dafür Einrichtung des Hauptlehrer-Amts;
   c) der Standesrechte, z. B. Anwartſchaft auf die techniſchen Aufſichtsſtellen, ſoweit der Lehrerſtand die befähigten Kräfte dafür ſtellen kann.
2. Eine Regelung der Lehrerlaufbahn, wozu namentlich auch gehört, daß einklaſſige Schulen nicht mit unerfahrenen Kräften beſetzt werden. (Für die einklaſſige Schule iſt auch noch zu wünſchen, daß ſie nicht mehr, ſondern weniger Schüler erhalte als jede Klaſſe einer mehrklaſſigen Schule.)
3. Eine Verbeſſerung der Prüfungsordnung:
   a) hinſichtlich der Seminar-Abgangsprüfung durch Teilung in eine allgemein-wiſſenſchaftliche nach zwei Jahren und

eine fachwiſſenſchaftliche am Schluſſe der Seminarzeit und durch Aufnahme der Beſtimmung, daß ein Zeugniß zur Befähigung für das Lehramt mit Ausſchluß der Berechtigung, den Religionsunterricht zu erteilen, nicht ausgeſtellt werden darf;

b) hinſichtlich der Mittelſchul- und Rektorats-Prüfung durch eine gleichmäßige Behandlung der Stadt- und Landlehrer. (Letztere ſind im Nachteil gegenüber erſteren, welche vielfach an Ort und Stelle die Mittelſchul-Prüfung ablegen können.)

4. Eine Beſtimmung über die zuläſſige Zahl von Klaſſen an einem Schulſyſtem. Wir wünſchen, daß die Vermehrung der Klaſſen eines Schulſyſtems über 8 hinaus im Intereſſe der Schularbeit und des Lehrerſtandes ausdrücklich verboten werde.
5. Eine Regelung, die behördliche Genehmigung von Lehrbüchern und Lehrmitteln betreffend.
6. Eine befriedigende Löſung der Dotationsfrage. Das Grundgehalt iſt im allgemeinen zu niedrig gegriffen; auch muß gewünſcht werden, daß die Beſoldungsfrage nicht generell, ſondern nach Provinzen, beziehungsweiſe Bezirken geregelt werde, da ſonſt manche Landſchaften zu kurz kommen würden.

V. Das Selbstverwaltungsprinzip.

Nur aus der freien Bewegung der inneren Triebe
(d. i. der beteiligten Interessen und Interessenkreise)
wird das Leben geboren
Leopold Ranke.
(Deutsche Geschichte i. Zeitalter d. Ref.)

1. Begriff.

Dieses Prinzip bildet den Gegensatz zum Centralisationssystem und zur bureaukratischen Verwaltungsweise, wonach nämlich alles von oben herab, vom Centrum aus, bloß durch Beamte regiert wird. So der Gegensatz auf dem politisch-bürgerlichen Gebiete, so auf dem kirchlichen, so auch bei den Schulangelegenheiten. Das Selbstverwaltungsprinzip fordert demnach erstlich Decentralisierung der Verwaltung, also — um zunächst vom staatlich-bürgerlichen Gebiete zu reden — eine gewisse Selbständigkeit der Provinzen, Kreise und Gemeinden, und fordert sodann in allen diesen Instanzen anstatt der bureaukratischen Regierungsweise eine angemessene Mitwirkung der Interessenten. (Im Blick auf die zu leistende Arbeit kann man das Selbstverwaltungssystem auch so definieren: es ist ein planmäßiges Zusammenwirken der regierenden Beamtenschaft und der Interessentschaft.) Allerdings giebt es auch staatliche Verwaltungszweige, wo nur die Centralisation am Platze ist; so z. B. die auswärtige Politik, das Militär, das Postwesen u. s. w., weil es hier vor allem auf ein einheitliches Wirken ankommt. In allen übrigen politischen und bürgerlichen Angelegenheiten ist dagegen eine solche stramm einheitliche Leitung weder notwendig, noch dienlich, und so hat die neuere Gesetzgebung hier allmählich das Selbstverwaltungsprinzip durchgeführt, — freilich unter schweren Kämpfen mit der anders gewöhnten vormundschaftlichen Bureaukratie. Bekanntlich pflegten diese Beamten einzuwenden, das Volk sei für die Selbstverwaltung noch nicht mündig, — oder, wo das nicht mehr helfen wollte, mit dem Stichwort zu schrecken: es dürfe keine „Staaten im Staate" geben. Jetzt giebt es solche „Staaten im Staate", größere und kleinere, und beide, Staat und Volk, befinden sich wohl dabei. — Was das kirchliche Gebiet betrifft, so besteht in der evangelischen Kirche an unserm Niederrhein das Selfgovernment (in der Form der Presbyterien, Kreis- und Provinzialsynoden) schon seit der Reformationszeit; in den alten östlichen Provinzen Preußens dagegen erst seit circa 17 Jahren, und hier waren es gerade die Geistlichen, welche dieser Verbesserung bis dahin am heftigsten

widerſtrebten. — Auf dem Schulgebiete in Preußen herrſcht dagegen bis auf den heutigen Tag faſt ausſchließlich die bureaukratiſche Regierungsweiſe; nur in der unterſten Inſtanz wird der Selbſtverwaltung ein wenig Spielraum gegönnt, und auch dies in der rechten Form nur in den wenigen Gegenden, wo die Lokal-Schulgemeinde das Recht der Lehrerwahl beſitzt. Nichts kennzeichnet deutlicher, wie ſehr ſelbſt der intelligentere Teil des Bürgerſtandes ſich an Bevormundung gewöhnt hat, als dies, daß er auf dem wichtigen Gebiet der Schulerziehung ſo lange und ſo geduldig die rein bureaukratiſche Regierungsweiſe ſich gefallen läßt, und namentlich ſo wenig die große Bedeutung der Schulgemeinde im Selbſtverwaltungsſyſtem ſich klar gemacht hat. Hier zu Lande ſind viele einfache Handwerker und Bauern in dieſem Punkte ſachkundiger und ſcharfſichtiger als anderwärts ſtudierte Beamte, Abgeordnete, Kreis-Schulinſpektoren und Geiſtliche.

2. Die Segnungen.

Worin beſtehen nun die Vorteile der Selbſtverwaltung im Vergleich zur centraliſierten bureaukratiſchen Regierungsweiſe? Hören wir vorab das Urteil eines kompetenten Fachmannes. Profeſſor Roſcher, einer der angeſehenſten Lehrer der Nationalökonomie und Staatswiſſenſchaft, ſagt in ſeiner Schrift: „Syſtem der Volkswirtſchaft" (Band II, S 10 ff.) über dieſe Frage:

„Während man im 18. Jahrhundert mit wenig Ausnahmen bloß die Lichtſeite der Centraliſation beachtete, ſehen wir gegenwärtig in lebhafteſter Weiſe das Gute hervorheben, welches die kleinen Staaten im Staate bewirkt haben ſollen. Wirklich ſcheint der Gipfelpunkt jeder Volksentwicklung da einzutreten, wo ſich die übrigen juriſtiſchen Perſonen zwar dem Staate unterworfen haben, aber ſonſt noch lebenskräftig fortdauern, hier ſehen wir Haupt und Glieder, Gebäude und Grundlage, Einheit und Mannigfaltigkeit, Ordnung und Freiheit, Ariſtokratiſches (Abſchließung) und Demokratiſches (Gleichheit) im ſchönſten Gleichgewichte. Wie die Muſik eines Einklanges verſchiedener Töne bedarf (Ariſtoteles), ſo das Volksleben einer Selbſtändigkeit und doch Harmonie von Stadt und Land, Gewerbfleiß und Ackerbau, großem und kleinem Beſitze, konſervativer und progreſſiver Geſinnung, ganz vornehmlich von Centralgewalt und kleineren geſellſchaftlichen Perſonen. Löſet der Staat aber in ſeinem weiteren Fortſchreiten dieſe letzten völlig auf, ſo daß ſie wenigſtens kein eigenes Leben mehr beſitzen und die Unterthanen ihm ſelbſt gegenüber nur einen zuſammenhangslosen Haufen von Individuen bilden, ſo wird das Volk gleichſam in Staub verwandelt. Ebenſo wenig, wie man ein feſtes Haus von bloßen Sandkörnern bauen kann, es müſſen vielmehr in ſich zuſammenhängende Balken und Steine dazu genommen werden: ebenſo wenig einen dauerhaften Staat von bloßen Individuen. Nur ſeltene, hervorragende Geiſter ſind imſtande, etwas ſo Unüberſehbares, wie ein ganzes Volk mit wirklicher Kenntnis und Treue zu umfaſſen. Bei gewöhnlichen

Menſchen kann der Patriotismus nur dann wahr ſein, wenn er von dem kleinen Kreiſe ausgeht, der ſie zunächſt umgiebt, für deſſen Mitglieder ſie ſich perſönlich intereſſieren. Selbſt ein Heer wird nur dann etwas leiſten, wenn die Soldaten außer dem allgemeinen Heeresverbande noch durch beſondere Gefühle und Gewöhnungen an ihr Regiment, ihre nächſten Vorgeſetzten und Kameraden geknüpft ſind. Wie viel mehr bedarf ſolcher „organiſchen Gliederung" ein ganzes Volk, deſſen Mitglieder ſo viel zahlreicher und ungleichförmiger ſind! Wo alle Einzelnen bloß durch das weite und rückſichtsloſe Band des Staates zuſammengehalten werden; wo man gewohnt iſt, bei jeder Gefahr oder Unbequemlichkeit, welche der Einzelne nicht bemeiſtern kann, ſofort nach Staatshilfe zu jammern: da wird ſich das Volk weder im Innern vor Tyrannei und bei zeitweiliger Stockung der „Staatsmaſchine" vor Anarchie ſchützen, noch gegen einen wirklich mächtigen Feind auf die Dauer verteidigen. Man ſtützt ſich überall nur auf ſolche Dinge, die eines, zuweilen unbequemen, Widerſtandes fähig ſind. Iſt ein Volk durch Atomiſierung zu einer Art von Herde geworden, ſo darf man ſich nicht wundern, wenn es mit Stock und Hunden geleitet wird, oder bei Feuersbrünſten ſelbſt in die Flammen rennt, bei anderem paniſchen Schrecken ſich vom Felſen in den Abgrund ſtürzt."

„Als rechte Mittelſtraße zwiſchen dem Zuviel und Zuwenig auf dieſem Gebiete läßt ſich folgender Grundſatz behaupten: Wo der Wetteifer der einzelnen Staatsglieder ſchaden würde, da iſt die Centraliſation heilſam: alſo namentlich in der auswärtigen Politik, im Heerweſen, bei allen Staatsthätigkeiten, welche am beſten maſchinenähnlich geübt werden. Umgekehrt, wo jener Eifer nützt, da würden Centraliſationsverſuche nur ſchaden können. Im Zweifel möchte ich lieber für, als gegen die Centraliſation den Beweis verlangen." —

Roſcher denkt, wie man ſieht, vornehmlich an das politiſch-bürgerliche Gebiet. Das Geſagte gilt aber unzweifelhaft für das Gemeinſchaftsleben überhaupt, alſo auch für die Kirche und das öffentliche Schulweſen.

Vergegenwärtigen wir uns jetzt die verſchiedenen Vorteile der Selbſtverwaltung für das Schulweſen genauer.

1. Es werden dann **mehr Kräfte** zum Dienſt für das Gemeinwohl herangezogen. Durch Vermehrung der mitſorgenden, mitberatenden und mitarbeitenden Kräfte kann offenbar auch mehr geleiſtet werden in Rat und That. Zwei zuſammengehörende Hände vermögen zudem mehr als zwei einzelne.
2. Es laſſen ſich leichter alte Übelſtände ans Licht ziehen und neue Verbeſſerungen in Anregung bringen, als auf dem langen Wege der ſchriftlichen Beſchwerden und Petitionen.
3. Da beim Schulweſen außer dem Staate auch die Kirche, die bürgerliche Gemeinde, die Familie und das Schulamt (als Vertreter der Pädagogik) intereſſiert ſind und darum von Rechts-

wegen auch mit zu Worte kommen müſſen, ſo iſt hier das Selbſtverwaltungsſyſtem doppelt und dreifach geboten. Es muß daher von unten auf bei jeder Verwaltungsinſtanz ein kleineres oder größeres Beratungs-Kollegium gebildet werden, in welchem die ſämtlichen intereſſierten Korporationen angemeſſen vertreten ſind. Geſchieht das nicht, wird das Schulweſen lediglich durch Staatsbeamte bureaukratiſch regiert, oder etwa noch mit Hilfe von Kirchenbeamten: ſo ſind die drei übrigen Intereſſenten entmündigt und mögen dann geduldig zuſehen, ob ihre Wünſche von den beiden Vormündern berückſichtigt werden oder nicht. Das Selbſtverwaltungsſyſtem kann allen beteiligten Faktoren zu ihrem Rechte verhelfen, aber nur dieſes Syſtem allein

4. Nur bei der Selbſtverwaltung können die Schulen innerlich geſund ſein und bleiben; denn bei der bureaukratiſchen Vormundſchaftsverwaltung, gleichviel ob ſie rein ſtaatlich iſt, oder halb ſtaatlich, halb kirchlich, ſtehen ſie immer in Gefahr, einſeitigen Zwecken dienen zu müſſen, ſei es politiſchen oder kirchlichen.
5. Indem das Selbſtverwaltungsſyſtem alle intereſſierten Korporationen zur Mitarbeit heranzieht, ſo werden dieſe Kreiſe auch immer mehr mit dem Schulweſen bekannt und gewinnen durch dieſes Kennenlernen ein wärmeres Intereſſe für dasſelbe. Dieſe beiden Folgewirkungen würden der Schule in jedem Betracht, innerlich und äußerlich, ſehr zu gute kommen. Die bureaukratiſche Vormundſchaftsverwaltung hat das gerade Gegenteil zur Folge: ſie hält die entmündigten Korporationen von einem näheren Kennenlernen der Schulangelegenheiten ab, und ſo weckt ſie nicht nur nicht das Schul-Intereſſe, ſondern läßt dasſelbe, wo es von Natur vorhanden iſt, immer mehr erkalten und erſterben. Namentlich gilt dies auch von der ſo nahe beteiligten Familie in denjenigen Gegenden, wo keine echte und vollberechtigte Schulgemeinde beſteht. Das alles liegt Jedem, der ſehen will, thatſächlich vor Augen. Unſer bureaukratiſch regiertes Schulweſen ſchleppt im Innern wie im Äußern nicht wenige alte Verkehrtheiten und Mißſtände mit ſich, wie in Abſchnitt VII bewieſen werden wird; aber wo ſind in jenen entmündigten Kreiſen die Perſonen, welche dieſe Mängel kennen? Und wo iſt ein Intereſſe, ſie kennen zu lernen? Das Selbſtverwaltungsſyſtem würde hierin bald Wandel ſchaffen.
6. In der Selbſtverwaltung beſorgen die mitwirkenden Perſonen ihre eigenen Angelegenheiten; bei der Beamten-Regierung iſt dies nicht der Fall. Wären nun dieſe zweierlei Arbeiter auch gleich gewiſſenhaft, ſo kommt doch bei Erſteren der beſondere Antrieb zur Sorgſamkeit hinzu, daß ſie für ihre eigenen Angelegenheiten thätig ſind. Das iſt ein neuer, bedeutſamer Vorteil.
7. Doch nicht bloß für den ſpeziellen Zweck (Schulſachen) erweit

sich die Selbstverwaltung als heilsam, sondern auch für das betreffende Gemeinschaftsleben im Ganzen. Ein gesellschaftlicher Organismus, dessen Verwaltung nach diesem Prinzip geordnet ist — heiße er Staat oder Kirche oder Schulgenossenschaft — gleicht einem Leibe, in welchem das Blut lebendig und kräftig durch alle Glieder pulsiert: hier ist, bei warmen Gliedern und kaltem Kopfe, dann Gesundheit, Wohlgefühl, Kraft, Arbeitslust. Umgekehrt: ein gesellschaftlicher Organismus, wo alles von oben herab bureaukratisch oder hierarchisch regiert wird, gleicht einem Leibe, in welchem das Blut nur matt und dürftig zu den äußersten Gliedern gelangen kann und diese daher kalt und schlaff werden; der Kopf aber leidet an übermäßigem Blutandrang, wird fieberheiß, nervös, reizbar, zum Schlaganfall disponiert (vergl. die Katastrophe von 1848), und so sind beide, Kopf und Glieder, in die Wette leistungsärmer gemacht. Hier sehen wir anstatt der Gesundheit einen ausgeprägten bösartigen Krankheitszustand, Mißbehagen überall, anstatt des Kraftgefühls und der Arbeitslust Erschöpfung und Apathie. Wie viel das Selbstverwaltungsprinzip für das Gesamtleben einer Gemeinschaft zu bedeuten hat, liegt in diesem Gleichnisse handgreiflich vor Augen. Einer näheren Erläuterung bedarf es nicht. Das staatlich-bürgerliche Leben und die evangelische Kirche sind aus jenem Krankheitszustande, der früher ihre besten Kräfte gefesselt hielt, jetzt glücklich erlöst. Das Schulwesen dagegen wird noch immer bureaukratisch regiert; nur in der untersten Instanz war ihm ein Stückchen Selbstverwaltung vergönnt, doch auch dies meistens in sehr unvollkommner Gestalt.

Da haben wir die siebenfachen Segnungen des Selbstverwaltungssystems für das Schulwesen. Schon jeder einzelne Vorteil, zumal der letztgenannte, ist so gewichtig, daß er für sich allein den Ausschlag geben könnte; wievielmehr die gesamte Siebenzahl.

3. Ausgestaltung des Selbstverwaltungssystems auf dem Schulgebiete.

Je nachdem die zu verwaltenden Angelegenheiten geartet sind, je nachdem muß auch ihre Verwaltung geordnet sein. Anders ist die Verwaltungsordnung auf dem politischen Gebiet, anders auf dem kommunalen, anders auf dem kirchlichen. Das kann jeder wissen, denn es steht in den Verwaltungsordnungen dieser dreierlei Gebiete bereits jedem vor Augen.

Wiederum ist klar, daß diese dreierlei Verfassungen, weil sie nach dem Selbstverwaltungsprinzip gebildet sind, etwas Gemeinsames haben. Dieses Gemeinsame ist ein Zwiefaches, einmal die Decentralisation, entgegen der Allesregiererei vom Centrum aus — also eine gewisse Selbständigkeit der untern Instanzen und zum andern — entgegen der büreaukratischen Verwaltungsweise — die Einrichtung, daß

in jeder Instanz neben dem ausführenden Amte ein mitberatendes Kollegium aus Vertretern der Interessentschaft vorhanden ist.

Diese beiden gemeinsamen Stücke müssen sich natürlich auch bei der Schulverwaltungsordnung finden.

Worin besteht aber bei ihr das Unterschiedliche, das Eigentümliche?

Um das zu erkennen, muß man eine Frage beantworten: Wer ist auf dem Schulgebiete, wenn die Selbstverwaltung gelten soll, das eigentliche „Selbst"? Wer bei dem Staate dieses Selbst ist, oder bei der Kirche, oder bei der Kommune, das steht jedem klar vor Augen, nicht so bei der Schule. Da werden von verschiedenen Seiten Ansprüche geltend gemacht, welche genau geprüft werden müssen. Wir fragen darum: Ist das wahre Selbst etwa der Staat allein? Nein, denn auch die Kirche hat ein pflichtmäßiges Interesse an der Schule und somit auch Rechte, desgleichen die Kommune, desgleichen die Familie. Wollte der Staat das alleinige „Selbst" bei der Schulverwaltung sein, so würden diese drei anderen Interessenten von der Schulverwaltung ausgeschlossen, entmündigt sein.

Oder dürfte etwa die Kirche allein als das eigentliche „Selbst" gelten, wie die römisch-katholische Kirche glaubt behaupten zu dürfen?

Nein, aus denselben Gründen wie vorher; die andern Interessenten haben ein pflichtmäßiges Interesse, somit auch Rechte, welche sie nur durch Teilnahme an der Schulverwaltung wahrnehmen können.

Oder könnte die Kommune das wahre Selbst sein? — oder die Familie? Wiederum nein und abermals nein aus den vorgebrachten Gründen. Summa: Beim Schulwesen sind mehrere Faktoren beteiligt und zwar jeder mit einem eigentümlichen Interesse, welches nur von jedem Faktor selber vertreten werden kann. Somit sind jene vier Faktoren zusammen der Eigentümer des Schulwesens oder das eigentliche „Selbst," oder mit anderen Worten: das eigentliche „Selbst" bei der Schulverwaltung ist eine Assoziation, ein Bund von mehreren interessierten Faktoren. Daraus folgt dann weiter, daß in den beratenden Schulverwaltungs-Kollegien jene beteiligten vier Interessenten gebührlich vertreten sein müssen und zwar in allen Instanzen. Da haben wir das Eigentümliche des Selbstverwaltungssystems auf dem Schulgebiete, im Vergleich zu der Selbstverwaltung auf dem staatlichen, kirchlichen und kommunalen Gebiete. Bei den letzteren ist das „Selbst" eine einzelne Gemeinschaft, beim Schulwesen setzt sich das „Selbst" aus verschiedenen Gemeinschaften zusammen. Spricht man darum von Selbstverwaltung des Schulwesens, so muß immer stillschweigend hinzugesetzt werden: durch gebührende Interessenvertretung. Von Selbstverwaltung in Schulsachen zu sprechen, ohne das wahre „Selbst" festgestellt zu haben, ist entweder Unverstand und Gedankenlosigkeit, oder bewußter Betrug; in jedem Falle läuft es auf Ungerechtigkeit, auf Entmündigung eines oder mehrerer Miteigentümer an der Schule hinaus.

Wie nun das Schulregiment im Sinne der echten Selbstverwaltung zu ordnen ist, sagt sich jetzt sozusagen von selber. In jeder Verwaltungsinstanz muß neben dem ausführenden Amte ein beratendes Kollegium gebildet werden, in welchem alle vier Faktoren (nebst dem Schulamte) gleichmäßig vertreten sind, also

1. neben der Landesschulbehörde (Ministerien) — eine Landes-Schulsynode,
2. neben der Bezirksregierung — eine Bezirks-Schulsynode,
3. neben der Kreisschulbehörde — ein Kreis-Schulausschuß,
4. neben der Kommunalinstanz — eine Schuldeputation,
5. neben dem Schulamte — ein Schulvorstand,

Vergegenwärtigen wir uns jetzt, wie die Selbstverwaltungs-Kollegien der verschiedenen Instanzen ungefähr aussehen, wenn man dieselben nach den vorbesprochenen Grundsätzen zusammensetzt

Vorab noch einige allgemeine Bemerkungen.

1. (Mitgliederzahl.) Nach meiner Ansicht dürfen diese Kollegien nicht zu vielköpfig sein. Jede Überzahl wird zu einem Hemmnis. Namentlich gilt dies für die untern Instanzen: den Lokal-Schulvorstand, die kommunale Schuldeputation und den Kreis-Schulausschuß. Die höheren Instanzen — die Provinzial- resp. Bezirks-Schulsynode und die Landes-Schulsynode — bedürfen und vertragen allerdings eine größere Mitgliederzahl, da sie es mit Angelegenheiten von größerer Tragweite zu thun haben und seltener zusammentreten können. Doch auch hier ist die wirkliche Überzahl nicht von Vorteil.

2. (Wahlweise.) Nur in der untersten Instanz (Schulgemeinde) sollen Urwahlen stattfinden, doch auch hier nur teilweise; alle höheren Kollegien sollen dagegen aus den unteren Instanzen sich aufbauen, — ähnlich wie es auf dem kirchlichen Gebiete geschieht. Dies hat mehrfache Vorteile: einmal lassen sich die Wahlen leicht vollziehen; zum andern gewinnt die Verwaltung an Stetigkeit; und zum dritten wird wüstes Agitationsgetriebe thunlichst fern gehalten. Daß durch diese Wahlweise die freiheitliche Bewegung beeinträchtigt werde, braucht man nicht zu befürchten, wenn überhaupt der Sinn für Fortentwicklung in der Schulinteressentschaft lebt; fehlt dieser Sinn, dann ist das chaotische Wahltreiben der schlechteste Ersatz dafür, den man finden kann.

Das Genauere über die Wahlweise wird bei jeder Instanz angegeben werden.

3. (Amtsdauer.) Die Amtsperiode der gewählten Mitglieder dauerte bei den drei untern Instanzen 6 Jahre; bei den zwei obern Instanzen 4 Jahre. Dort scheidet alle 3 Jahre die Hälfte aus, hier alle 2 Jahre.

4. Meine Vorschläge sind zwar nicht für den sofortigen praktischen Gebrauch fertig zugeschnitten, sondern haben zunächst nur den Zweck, den Lesern ein anschauliches Bild der verschiedenen Vertretungskörper zu geben und zugleich zu zeigen, daß die Sache auf diesem Wege bequem ausführbar ist. Wenn die nachbessernde Kritik Muster-Vor-

ſchläge zu liefern weiß, ſo ſoll's mich freuen. Man wird indeſſen bald finden, daß Zweckmäßigkeit und bequeme Ausführbarkeit ſchwer zuſammenzubringen ſind.

5. Durch Aufwerfen der Frage, ob, wo und wie das höhere Schulweſen geordnet werden müſſe, darf die notwendige Organiſation auf dem Volksſchulgebiete nicht aufgehalten werden. Wäre die Organiſation ſchon da, würde die Frage von der Ausgeſtaltung des höheren Schulweſens nur Nutzen davon gehabt haben.

1. Die Schulgemeinde-Vertretung.

A. Schulvorſtand: (5 Mitglieder.)	B. Schulrepräſentation. (6 oder mehr Mitglieder.)
2 Familienvertreter,	ein Drittel: Vertreter der Schulgemeinde,
1 Vertreter der bürgerl. Gemeinde,	ein Drittel: Vertreter der kirchlichen Gemeinde,
1 Pfarrer*),	ein Drittel: Vertreter der bürgerlichen Gemeinde.
1 Lehrer.	

Bemerkungen:

a) Über die Wahlweiſe bei den beiden Schulgemeinde-Kollegien iſt bereits früher (S. 50, 68, 134) geredet worden.

b) Die Frage vom Vorſitz laſſe ich abſichtlich hier offen. In der kirchlichen Gemeindevertretung führt herkömmlich der Pfarrer den Vorſitz, in der bürgerlichen der Bürgermeiſter. So gebührt es ſich, und was ſich gebührt, wird auch das zweckmäßigſte ſein. Wenn dereinſt das Schulamt aus ſeiner bisherigen Mißachtung erlöſt ſein wird, dann wird man ohne Zweifel auch für recht erkennen, daß dem verantwortlichen Leiter der Schule der Vorſitz im Schulvorſtande nicht verſagt werden darf. (Selbſtredend iſt dabei eine gewiſſe Altersreife vorauszuſetzen.) So lange dieſe Erkenntnis nicht durchgedrungen iſt, dürfte es am beſten ſein, die gewohnte hiſtoriſche Einrichtung beizubehalten, wonach der Pfarrer den Vorſitz führt. Denn es empfiehlt ſich nicht, den Vorſitzenden durch Wahl zu beſtimmen und dadurch ein wenig zweckmäßiges Vergleichen und Abſchätzen der einzelnen Mitglieder zu veranlaſſen. Sollte dagegen der Vorſitzende ernannt werden, ſo würde durch die Ernennung jedes andern Mitgliedes immer ein Schatten auf den Lehrer fallen. Ich wage aber zu hoffen, daß einmal gerade die Geiſtlichen ſelber entſchieden für die dem Schulamte gebührende Gerechtſame eintreten werden.

*) Bei Simultanſchulen würde für jede der beteiligten Konfeſſionen ein Pfarrer oder anderer Vertreter zuzuziehen ſein.

2. Die kommunale Schuldeputation.

2 Schulvorsteher (Vertreter der Schulgemeinde),
2 Vertreter der bürgerlichen Gemeinde,
2 Pfarrer, (resp. 1 Pfarrer und ein anderer Vertreter der kirchlichen Gemeinde),
2 Lehrer,
der Bürgermeister — als Vorsitzender.

9 Mitglieder.

Bemerkungen:

(Wahlweise der Schulvorsteher und der Lehrer). Um das Interesse und Verständnis für Erziehungsangelegenheiten zu fördern, ist es wünschenswert, daß jährlich eine gemeinsame Konferenz der sämtlichen Lokal-Schulvorstände der Kommune abgehalten werde. Nicht geschäftliche Angelegenheiten sollen dabei besprochen werden, sondern wichtige allgemein-pädagogische Fragen, (z. B. Jugendschutz) — im Anschluß an Vorträge, wofür die Lehrer zu sorgen haben. (Näheres über Zweck und Einrichtung dieser gemeinsamen Schulvorstands-Konferenz wird in Kap. VIII. zur Sprache kommen.) Ich nehme nun an, daß diese nützliche Einrichtung besteht. In dem Jahre, wo eine Erneuerungswahl der Schuldeputation vorgenommen werden muß, geschieht dann die Wahl bei Gelegenheit dieser Konferenz durch die betreffenden Gruppen (einerseits der Schulvorsteher, andererseits der Lehrer.)

3. Kreis-Schulausschuß.

3 Schulvorsteher, (Vertreter der Familie),
3 Vertreter der bürgerlichen Gemeinden,
3 Pfarrer bezw. Vertreter der kirchlichen Gemeinden,
3 Vertreter des Schulamtes bezw. Lehrer,
Durch Berufung der Behörde: 1 Bürgermeister, der Kreis-Schulinspektor, der Landrat.

15 Mitglieder.

Bemerkungen:

1. (Wahlweise.) Wie innerhalb jeder Kommune jährlich eine gemeinsame Konferenz der sämtlichen Schulvorstände einzurichten ist (s. oben), so sollte in jedem Kreise — aus denselben Gründen und zu demselben Zweck — auch eine vereinigte Konferenz der sämtlichen kommunalen Schuldeputationen bestehen. (Näheres darüber im Kap. VIII.)

In dem Jahre, wo eine Wahl für den Kreis-Schulausschuß stattfinden muß, geschieht dieselbe dann in dieser Kreis-Konferenz

durch die betreffenden Intereſſenten-Gruppen (Schulvorſteher, Kommunalvertreter, Pfarrer, Lehrer.)

2. (Sitzungen.) Der Kreis-Ausſchuß verſammelt ſich jedenfalls jährlich einmal; außerdem bei beſonderen wichtigen Anläſſen auf Berufung des Kreis-Schulinſpektors. — Vielleicht empfiehlt es ſich auch, für gewiſſe Angelegenheiten

einen engeren Ausſchuß

einzuſetzen, — beſtehend aus dem Kreis-Schulinſpektor und je einem Mitgliede der vier Intereſſenten-Gruppen, — oder, falls man vornehmlich techniſch-pädagogiſche Ratſchläge im Sinne hat, an Stelle der letztgenannten Mitglieder bloß 1 Pfarrer und 2 Lehrer.

3. (Abgrenzung der Schul-Kreiſe.) Für die Belebung und Fortentwicklung des inneren Schulbetriebs iſt die Kreis-Schulinſpektion die einflußreichſte Inſtanz der geſamten Schulverwaltung, weil hier der leitende Beamte nicht bloß mittelbar, durch Reſkripte, ſondern unmittelbar, von Perſon zu Perſon wirken kann.

Freilich hängt nun der volle Erfolg auch ganz von der Perſönlichkeit des Schulinſpektors ab. Die äußere Geſchäftsführung begreift bloß den kleineren und leichteren Teil ſeiner Amtsthätigkeit in ſich; die Hauptſache iſt, daß er imſtande ſei, in der Lehrerſchaft ein reges pädagogiſches Leben, d. i. ernſte Geſinnung, ideale Berufsauffaſſung und ein eifriges Streben nach theoretiſcher und praktiſcher Fortbildung zu pflegen. Kurz, es handelt ſich nicht bloß um Schulinſpektion, ſondern um Schulpflege. Daß dazu weit mehr und weit anderes erforderlich iſt als Kommandieren und Monieren, ſagt ſich von ſelbſt. Es dürfte darum für die Schulbehörde leichter ſein, ein halbes Dutzend geeignete Männer für einen Schulratspoſten ausfindig zu machen als einen einzigen wohlausgerüſteten Kreis-Schulinſpektor. — Aus dieſer eigenartigen und hervorragenden Bedeutung der Kreis-Schulinſpektion ziehe ich die Folgerung, daß der Kreis-Schulausſchuß nicht an den politiſchen (landrätlichen) Kreis, ſondern an den Schulinſpektionsbezirk ſich anſchließen muß. Beſtänden in einem landrätlichen Kreiſe mehrere Schulinſpektionsbezirke, ſo würden eben mehrere Kreis-Schulausſchüſſe gebildet: ſo viele Schulinſpektorate, ſo viele Kreisſchulausſchüſſe. Dementſprechend ſoll denn auch nicht der Landrat, ſondern der Schulinſpektor Vorſitzender des Kreisſchulausſchuſſes ſein. Der Landrat iſt von Amtswegen Mitglied jedes Kreisſchulausſchuſſes, aber als Kommiſſar der politiſchen Behörde. — Wird der Schulkreis ſo abgegrenzt und organiſiert, ſo erhält er — ähnlich wie die Schulgemeinde — nicht einen politiſchen, ſondern einen pädagogiſch neutralen Charakter. Dieſer Punkt iſt wichtiger, als manche Leſer denken mögen: wichtig für die Wirkſamkeit des Schulinſpektors und wichtig für die Freiheit der Pädagogik. Das Schulweſen ſoll ja dem Staate als Oberſchulherrn unterſtellt ſein, aber es darf nicht ganz und gar von der Politik abhängig werden. Dawider ſind Schutzwehren nötig, und eine dieſer Schutzwehren iſt auch der neutrale Charakter des „Schul-Kreiſes“ und des Kreisſchulausſchuſſes.

4. Regierungsbezirks-Schulsynode.*)

Für jeden Schulinspektionskreis ist je ein Delegierter aus jeder Interessentengruppe gedacht. Da die 34 Regierungsbezirke Preußens in 465 landrätliche Kreise eingeteilt werden, von welchen nur die größten mehrere Schulinspektions-Kreise zählen, so darf man annehmen, daß von letzteren in einem Regierungsbezirk durchschnittlich etwa 15 sein könnten. Die betreffende Bezirks-Schulsynode würde dann bestehen aus:

15 Schulvorstehern (Vertretern der Familie),
15 Vertretern der bürgerlichen Gemeinde,
15 Vertretern der kirchlichen Gemeinde bezw. Pfarrern,
15 Vertretern des Schulamtes bezw. Lehrern,
Durch Berufung der Kgl. Regierung: 10 Mitgliedern aus der Zahl der Seminar-Direktoren, Kreisschulinspektoren, Superintendenten bzw. Dechanten und Landräte.
70 Mitgliedern.

Bemerkungen:

1. (Wahlweise.) Oben wurde angenommen, daß in jedem Schulinspektionskreise jährlich eine gemeinsame Konferenz der sämtlichen Kommunal-Schuldeputationen abgehalten werde, welche den Kreis-Schulausschuß zu wählen habe. Diese Konferenz ist auch als Wahlkörper für die Regierungsbezirks-Schulsynode gedacht.

2. (Vertretung der Konfessionen.) Es ist zu wünschen, daß in konfessionell gemischten Gegenden auch die Minoritäts-Konfession thunlichst die ihr gebührende Vertretung finde. Man wähle darum in den Wahlkreisen, in welchen die Minorität wenigstens $^1/_3$ der Einwohner zählt, bei je 2 der Interessenten-Gruppen abwechselnd das eine Mal ein Glied der einen, das andere Mal ein Glied der andern Konfession. Wenn trotzdem in der Schulsynode die Minoritäts-Konfession unverhältnismäßig schwach vertreten wäre, so möge die Königliche Regierung aus den bei der Wahl vorgeschlagenen Personen so viele Ergänzungs-Delegierte berufen, daß das Zahlenverhältnis annähernd richtig wird. Überdies möge vereinbart werden, daß bei Verhandlungen über solche Angelegenheiten, welche unzweifelhaft das konfessionelle Gewissen berühren, auf Antrag des einen oder andern Teiles die Abstimmung nach Konfessionen getrennt stattfinden kann.

3. (Sitzungen.) Die Bezirks-Schulsynode finde alle 2 Jahre statt und dauere in der Regel 2—3 Tage.

4. (Vorstand.) Derselbe wird von der Synode selbst gewählt und besteht aus einem Vorsitzenden und zwei Beisitzern.

5. (Engerer Ausschuß) Der Vorstand nebst etlichen hinzu-

*) Da in Preußen das Volksschulwesen nicht nach Provinzen, sondern nach Regierungsbezirken verwaltet wird, so muß die landschaftliche Schulsynode sich an diese Einteilung anschließen.

gewählten Mitgliedern bildet einen ständigen Ausschuß der von der Königlichen Regierung bei besonderen Anlässen zusammen berufen wird. In diesem Ausschusse müssen wenigstens 2 Volksschullehrer sein.

5. Landes-Schulsynode.

Für jeden Regierungsbezirk ist je ein Delegierter aus jeder Interessenten-Gruppe gedacht. Bei 34 Regierungsbezirken würde demnach die Landes-Schulsynode bestehen aus:

34 Schulvorstehern (Vertretern der Familie),
34 Vertretern der bürgerlichen Gemeinde,
34 Vertretern der kirchlichen Gemeinde, bezw. Pfarrern,
34 Vertretern des Schulamtes, bezw. Lehrern,
17 Mitgliedern aus der Zahl der Professoren der Pädagogik an den Universitäten, der Seminar-Direktoren, der Kirchenobern, der Schulaufsichts und der höheren Regierungsbeamten. (Durch Berufung des Ministeriums.)

187 Mitgliedern.

Bemerkungen:

1. (Wahlweise.) In jeder Bezirks-Schulsynode wählt jede Interessenten-Gruppe je 1 Vertreter zur Landes-Schulsynode.

[Die Gewählten brauchen nicht dem Wahlkörper anzugehören; in dieser Beziehung sind also die Wahlen uneingeschränkt.]

In Betracht der großen Ausdehnung des preußischen Staates wird man die Zahl der Mitglieder nicht zu groß finden können, wenn auch für die Erledigung der Geschäfte eine kleinere Zahl genügen möchte. Allein, wenn jeder Regierungsbezirk vertreten und die Wahl leicht ausführbar sein soll, dann läßt sich die Mitgliederzahl nicht vermindern.

3. (Zusammentreten.) Die Landes-Schulsynode finde alle 4 Jahre statt und dauere in der Regel 8—10 Tage.

4. (Vorstand und engerer Ausschuß.) Was bei der Bezirkssynode über diese beiden Punkte bemerkt ist, gelte auch hier.

* * *

Da hat der Leser die mitsorgenden und mitratenden repräsentativen Schulkollegien, wie ich dieselben unter den gegebenen Umständen zur näheren Prüfung vorschlagen möchte, in ihren fünf Stufen anschaulich vor Augen.

Nun überblicke man auch noch einmal daneben die oben aufgezählten Segnungen des Selbstverwaltungssystems, — in aller Kürze:

1. Mehr Kräfte — und darum vermehrte Leistungen in Rat und That.
2. Es lassen sich die vorhandenen Übelstände leichter ans Licht ziehen und somit auch die entsprechenden Verbesserungen leichter in Anregung bringen.

3. Die verschiedenen Interessentenkreise können allesamt zu ihrem Rechte kommen. Hier ist namentlich auch an den alten Streit zwischen Staat und Kirche auf dem Schulgebiete zu denken. Nur allein auf dem Wege des Selbstverwaltungs-Systems (mit Interessen-Vertretung) läßt sich dieser unselige Streit gerecht und friedlich zum Austrage bringen.
4. Das Volksschulwesen wird innerlich *gesunder* und namentlich davor bewahrt, einseitigen Zwecken dienen zu müssen.
5. Die Nation gewinnt mehr *Einsicht* in das Schulwesen und damit auch mehr *Interesse* für dasselbe.
6. Das Bewußtsein der mitsorgenden Personen, daß es sich um *eigene* Angelegenheiten handelt, *steigert* ihre Sorgfalt.
7. Das Selbstverwaltungssystem hat eine durch nichts zu ersetzende *volkserziehliche* und *beruhigende* Kraft: es weckt den Gemeinsinn und bringt ihn in Thätigkeit. Auf je mehr Gebieten diese Verwaltungsweise zur Anwendung kommt, desto mehr gewinnt das ganze Staats- und Volksleben an Gesundheit.

Sind das noch nicht Segnungen genug? Man müßte jedem dieser 7 Sätze eine ganze Abhandlung widmen, wenn man den Stoff ganz erschöpfen wollte. Wer diese Vorteile in ihren ausgedehnten Folgewirkungen durchdenkt, der muß unzweifelhaft die Überzeugung gewinnen, daß jene Verwaltungseinrichtungen reichlich, ja überreichlich sich lohnen würden; dazu wird ihn ein tiefes Bedauern ergreifen, daß diese Institutionen nicht schon längst ins Leben gerufen worden sind.

Ich will beispielsweise nur auf einen einzigen Punkt den Finger legen, auf Nr. 2, wo vom „ans Licht ziehen der vorhandenen Übelstände" die Rede ist, und von der „Anregung zu entsprechenden Verbesserungen." Wie sieht es jetzt, unter der Herrschaft der Bureaukratie um die Mittel für solche Bestrebungen aus? Es stehen zwei Wege dafür offen: die Presse und der Weg der Bittschriften. Die politische Presse giebt sich nur in beschränktem Maße für pädagogische Besprechungen her und kann auch kaum anders, da sie alle übrigen Angelegenheiten zu besprechen hat. Die pädagogischen Blätter und Schriften werden vom großen Publikum nicht gelesen. Die regierenden Schulbeamten haben teils wegen ihrer vormundschaftlichen Vielgeschäftigkeit wenig Zeit, sich um die pädagogische Litteratur zu bekümmern; teils sind sie im Bewußtsein ihrer höheren Stellung für Gedanken aus subalternen Kreisen wenig empfänglich. Kurz, was auf litterarischem Wege zur Verbesserung bestehender Einrichtungen geredet wird, das ist unter den jetzigen Umständen zu 90 Prozent verlorene Mühe. Was dann den Bittschriften-Weg betrifft, so läßt sich auf demselben noch weniger ausrichten. Aus der Mitte der Schulinteressenten gehen solche Eingaben an die Behörden selten aus, es müßte sich denn um irgend ein lokales Bedürfnis handeln; denn woher sollte das Publikum, das kein pädagogisches Fachblatt liest, die allgemeinen Übelstände im Schulwesen kennen? Für die Lehrer aber ist dieser Weg zu dem genannten

Zwecke (trotz der freien Lehrerverſammlungen) ſo gut wie ganz verſchloſſen, da ſie in Schulſachen die Unmündigſten aller Unmündigen ſind. Nur in perſönlichen Angelegenheiten können ſie ſich an die Behörden wenden und dazu bloß in Einzel-Bittſchriften, Geſamt-Eingaben ſind nicht zuläſſig. Geſetzt aber, aus der Schulintereſſentſchaft kämen doch je und dann Eingaben, welche allgemeine Mißſtände zur Sprache brächten, — wie geſchieht dann die Prüfung und Erledigung? Am grünen Tiſche, hinter verſchloſſenen Thüren; die Klage iſt nur durch Papier vertreten, nicht durch das lebendige, mündliche Wort, das auf jeden Einwand antworten kann. Es müßte darum ein Wunder geſchehen, wenn ein ſolches Papier den gewünſchten Eindruck machen ſollte. In Gerichtsſachen hat das frühere ſchriftliche und geheime Prozeßverfahren endlich dem mündlichen und öffentlichen weichen müſſen; im Schulregiment dagegen (ſo lange es bureaukratiſch bleibt) ſoll noch immer das ſchriftliche und geheime Verfahren das Normale und Ausreichende ſein. In der eigentlichen Verwaltung, d. i. der Erledigung der laufenden Geſchäfte auf Grund der geltenden Beſtimmungen, iſt jenes ſchriftliche Verfahren auch das richtige; denn die Beamten haben keine Zeit, ſich mit allen Petenten in mündliche Auseinanderſetzungen einzulaſſen. Allein ein anderes iſt es, wenn in Frage kommt, ob die beſtehenden Geſetze und Einrichtungen einer Änderung bedürfen: hier muß durchaus das Für und Wider mündlich verhandelt werden können, wenn die Geſetzgebung im Fluß erhalten werden ſoll. *Das iſt's aber, was die mitberatenden Kollegien möglich machen wollen.* Sind ſie da — vom Lokal-Schulvorſtande bis zur Landes-Schulſynode — ſo heißt das: *der Weg zur Schulreform ſteht offen.* Es kommt dann darauf an, ob in dieſen Kollegien Perſonen ſitzen, welche die dargebotenen Gelegenheiten und Mittel zu benutzen verſtehen. Das geht alſo vor allem die dort ſitzenden Lehrer an. Iſt der Lehrerſtand wirklich innerlich mündig, ſo kann er es dort zeigen.

Für jetzt möge er es dadurch zeigen, daß er die außerordentliche Wichtigkeit jener Selbſtverwaltungskollegien begreife und alles daran ſetze, was er vermag, um ſie ins Leben zu rufen.

* * *

Für ängſtliche Gemüter, welche von der „Auslieferung der Schule an die Intereſſenten" üble Folgen erwarten, ſei hier noch folgendes angefügt:

1. So wie die *Vertretung* der politiſchen und kirchlichen Rechte immer nur einer Auswahl von Gemeindegliedern zufällt, ſo iſt es auch mit der Vertretung der Rechte, welche den Familien zugebilligt werden. Der Einzelne hat nur das Recht, für die Vertretung geeignete Perſonen auszuwählen.

2. Wenn man aber glaubt, auf dem politiſchen, kirchlichen und

kommunalen Gebiete die rechte Auswahl treffen zu können, warum denn nicht auf dem Schulgebiete?

3. Will man grade der *untersten* Instanz keine Rechte zuerkennen, so übersieht man, daß für ihre Aufgaben weniger eine hohe Bildung erforderlich ist, als vielmehr gesunder Menschenverstand und ein Herz für die Schule. Überdies ist in den Vorschlägen die Organisation der Schulgemeinde vorsichtiger geordnet, als selbst im konservativen Zedlitzschen Entwurf, der ja den Schulvorstand lediglich aus Urwahlen hervorgehen ließ.

4. Man darf nicht vergessen, daß die Schulgemeinde dem Schulwesen das eigene Heim bietet, so daß die Freiheit der Pädagogik ebensowenig ohne Schulgemeinden denkbar ist, *wie die Freiheit der Kirche ohne kirchliche Gemeinden.*

5. Diejenigen ferner, welche an der kirchlichen Vertretung Anstoß nehmen, zumal wenn dieselbe zumeist aus Pfarrern besteht, mögen bedenken, daß die in der Verfassung nun einmal gewährleistete Leitung des Religions-Unterrichtes nicht, wie z. B. der Zedlitzsche Entwurf wollte, am besten durch Schaffung einer besondern kirchlichen Instanz geschieht, wodurch dann die Schulaufsicht eine zweiteilige würde, sondern dadurch, daß die Interessen der Kirche in den Selbstverwaltungs-Körpern genau ebenso gewahrt werden, wie die andern Interessen. Man könnte sogar im Notfalle der Kirche lieber eine noch stärkere Vertretung zubilligen, als die dualistische Aufsichtsordnung beibehalten.

4. Vergleichung der verschiedenen Instanzen hinsichtlich ihrer besonderen Aufgabe und Bedeutung.

Es kann nicht meine Absicht sein, diese Betrachtung vollständig auszuführen; ich will bloß auf einzelne wichtige Punkte hinweisen.

In einem Großstaate sind die genannten 5 Verwaltungs-Instanzen sämtlich notwendig, keine darf fehlen. Gleichwohl haben einige unter ihnen eine Aufgabe von hervorragenderer Bedeutung als die übrigen. Es muß nämlich unterschieden werden, ob sie der *äußeren Regelung* oder der *inneren Belebung* und Gesundheit dienen. Den letzteren kommt die *höhere* Bedeutung zu. Ein Schulwesen kann gut geregelt, gut in Ordnung gehalten sein, und es bringt doch nicht die erwarteten guten Früchte, weil es an der Belebung d. h. an der Entfesselung der treibenden Kräfte in den wirkenden Persönlichkeiten mangelt. Es ist darum für unseren Zweck wichtig, die Hauptinstanzen, von welchen diese Belebung ausgehen kann, kennen zu lernen.

Es sind ihrer drei:

die oberste oder Centralinstanz (Unterrichts-Ministerium);
die Kreisinspektionsinstanz;
die unterste oder Schulgemeinde-Instanz.

Die beiden übrigen Instanzen, die Bezirks-Regierung und die Kommunal-Instanz sind zwar notwendig, haben aber keine hervor-

ragende Aufgabe. Beide sind nur als Hülfen der Central-Regierung anzusehen. Die Bezirks-Regierung soll einerseits dafür sorgen, daß die allgemeinen Vorschriften wirklich zur Ausführung kommen, und andrerseits dafür, daß das, was sonst in den untern Instanzen geschieht, wider die allgemeinen Vorschriften nicht verstoße. Die Kommunalverwaltung hat es vornehmlich mit der äußeren Ausrüstung der Schulanstalten (Gebäude und ihre Einrichtung) zu thun. Sorgt sie dafür, so hat sie genug gethan. Eine Belebungsaufgabe haben beide, Bezirks-Regierung und Kommunalbehörde, nicht: jene nicht, weil sie zu weit von der Arbeitsstätte entfernt ist; diese nicht, weil das Beleben durch eine technisch einsichtige Persönlichkeit geschehen müßte, die aber der Kommune fehlt. (Nur diejenigen größeren Städte machen eine Ausnahme, welche zugleich einen landrätlichen Kreis bilden und einen eigenen Stadtschulinspektor haben, dem die Geschäfte des Kreisschulinspektors übertragen sind. Allein hier tritt auch wieder ein Nachteil ein. Der Stadtschulinspektor ist so sehr mit kommunalen Geschäften belastet, daß ihm für die inneren Schulpflegedienste nicht viel Zeit übrig bleibt. Kurz, die städtischen Schulkreise stehen in Ansehung der inneren Schulpflege hinter den ländlichen Kreisen beträchtlich zurück. Wer ein Auge dafür hat, kann das in dem inneren Schul- und Lehrerleben auch unschwer merken. Hier wäre den größeren Städten nur durch Anstellung von zwei Schulinspektoren zu helfen, einem für die Verwaltungsangelegenheiten und einem eigentlichen Kreisschulinspektor.) Besehen wir nun die 3 Hauptinstanzen näher.

Die hervorragende Wichtigkeit der Centralinstanz fällt schon von selbst ins Auge. Einmal hat sie die Aufgabe, das Schulwesen zu einem einheitlichen Ganzen zusammenzufassen, behufs höchster Steigerung des Segens, der in der gegenseitigen Handreichung (Assoziation) zu erreichen ist. Zum andern erstreckt sich ihre Wirksamkeit auf sämtliche Schulen, trifft sie das Richtige, so kommt dies allen zu gut; macht sie Mißgriffe oder versäumt sie etwas, so leiden alle darunter. Zum dritten: da der Staat diejenige Gemeinschaft ist, die allen übrigen Gemeinschaften zum Schutzdache dient, so müssen auch alle wünschen, daß das staatliche Interesse im Schulwesen zu seinem Rechte komme. Daß dies wirklich geschehe, kann nur Sorge der Centralinstanz sein. Zum vierten müssen die Bildungsstätten der künftigen Lehrer auf staatlichem Boden stehen. Damit hat der Staat die Hauptwerkstätten in der Hand, in welchen am meisten für die Belebung des Schulwesens geschehen kann.

An dieser vierfachen Sorge nimmt nun auch das centrale Selbstverwaltungs-Kollegium, die Landesschulsynode teil: sie soll das Unterrichtsministerium in diesen vier Aufgaben nach bestem Wissen und Gewissen beraten. Daneben aber liegt ihr auch eine besondere Aufgabe ob. Die ausführende Centralbehörde wird leicht dahin geführt, (auch wenn sie es nicht beabsichtigt) die Centralisation zu übertreiben d. i. zu viel regieren und uniformieren zu wollen. Hier hat die Landesschulsynode

die Pflicht, die Freiheit der pädagogiſchen Entwicklung zu wahren und unnötiges Uniformieren abzuwehren.

Die zweite hervorragende Inſtanz iſt der Schulinſpektions-Kreis. Es liegt dies darin, daß der Schwerpunkt ihrer Aufgabe nicht in der Regelungsarbeit, ſondern in der Belebungsarbeit liegen ſoll. Dies iſt dadurch möglich, daß eine einſichtige techniſche Kraft angeſtellt iſt, die den Arbeitsſtätten nahe genug ſteht, um von Perſon auf Perſon wirken zu können. Wenn eine ſolche Kraft in den obern Inſtanzen auch vorhanden iſt, ſo ſteht ſie doch den Arbeitsſtätten nicht nahe genug. Darum iſt hinſichtlich des innern Schullebens die Kreisinſtanz von größter Bedeutung. Hier iſt gleichſam das Schwungrad der ganzen Schulverwaltungsmaſchinerie. (Siehe auch den Anhangsaufſatz dieſes Kapitels).

Die dritte hervorragend bedeutſame Verwaltungsſtelle iſt die Lokalinſtanz, die Schulgemeinde. Es mag anfänglich befremdlich erſcheinen, daß grade die unterſte ſo unſcheinbare Inſtanz, die außer der Lehrerwahl nur gering ausſehende Obliegenheiten zu beſorgen hat und dazu in ſo kleinem Bereiche, mit zu den gewichtigſten Verwaltungsſtellen gehören ſoll. Dennoch kommt ihr dieſe Würde in Wahrheit zu.

Wie früher nachgewieſen, müſſen in der Schulverfaſſung 7 ethiſch-pädagogiſche Grundſätze zur Ausführung kommen, wenn dieſelbe richtig ſein ſoll. Prüfen wir jetzt, was jeder dieſer 7 Grundſätze über die Schulgemeinde ſagt.

Von dreien Grundſätzen liegt dieſe Prüfung in den voraufgegangenen Kapiteln bereits vor.

Im 2. 3. und 4 Kapitel wurde bewieſen, daß Familienrecht, Zweckmäßigkeit und Sorge für Gewiſſensfreiheit zwingend auf die Schulgemeinde-Inſtitution hinweiſen. Im 1 Kapitel wurde überdies gezeigt, daß es Gegenden giebt, wo die Selbſtändigkeit der Schulgemeinden ſich durch eine mehrhundertjährige Geſchichte als allſeitig ſegensreich bewährt hat.

Was ſagt nun das Selbſtverwaltungsprinzip über die Schulgemeinde? Wir haben oben feſtgeſtellt, daß das wahre „Selbſt“ beim Schulregiment ſich zuſammenſetzt aus den 4 Intereſſenten: Staat, Kirche, bürgerliche Gemeinde und Familie. Die drei erſten ſind ſchon fertige Korporationen, die Familien müſſen ſich auch zu einer werkfähigen Korporation zuſammenſchließen, und dieſer Verband der Familien: das iſt die Schulgemeinde. Über die Notwendigkeit dieſes Verbandes kann kein Zweifel beſtehen; denn wie in Staat, Kirche und Kommune nicht jeder mitreden kann, nicht jeder beiſpielsweiſe für ſeine Perſon entſcheiden kann, ob Steuern bewilligt werden ſollen oder nicht, ſondern dieſes Steuerbewilligungsrecht nur durch die gewählte Vertretung ausüben laſſen kann, ſo kann auch in Schulangelegenheiten die einzelne Familie ihre Rechte nicht anders geltend machen als durch eine Vertretung der die Schulgemeinde bildenden Familien. Ohne korporativen

Zuſammenſchluß kann alſo der vierte Intereſſent, die Familie, nicht zu einer Vertretung und dadurch zu voller Berückſichtigung kommen.

Das iſt aber um ſo mehr zu verlangen, da die Familie nicht bloß Teilintereſſent iſt wie Staat, Kirche und Kommune, ſondern Vollintereſſent. Während jede dieſer drei Korporationen von ihrem Standpunkte aus nur eine beſondere Seite der Schulerziehung ins Auge faßt, alſo immer nur ein Teil-Intereſſe vertritt, umfaßt dagegen die Familie, welche die ganze Erziehung zu bedenken hat, nicht nur jene drei Teil-Intereſſen, ſondern noch andere dazu, z. B. die Berufswahl, die Individualität des Kindes, die Geſamtperſönlichkeit, die Beziehung zur Familie u.ſ.w., — um welche ſich jene großen Korporationen nicht bekümmern und nicht bekümmern können. So wiegt alſo das Familien-Intereſſe an der Erziehung weit ſchwerer als jene drei Teil-Intereſſen zuſammen. Daraus folgt zunächſt, daß die Schulrechte der Familie für ſich nicht minder vollgiltig ſein und bleiben müſſen, als die ſtaatlichen, kirchlichen und kommunalen Schulrechte an ihrem Teile. Aber es folgt noch mehr daraus. Wenn auch das „Selbſt“ bei der Selbſtverwaltung der Schule ſich in der Praxis als eine Verbindung von vier Faktoren darſtellt, ſo kommt doch offenbar nicht den Teil-Intereſſenten, ſondern dem Voll-Intereſſenten, mithin dem Familien-Verband oder der Schulgemeinde die erſte Stelle zu, und ſie könnte darum das eigentliche „Selbſt“ der Selbſtverwaltung heißen.

Noch eine andere Erwägung zeigt, daß auf Grund des Selbſtverwaltungsprinzips die Schulgemeinde, die unterſte Inſtanz der Schulverwaltung, nicht fehlen darf. Wie wir früher geſehen haben, gehört zu den ſiebenfachen Segnungen des Selbſtverwaltungsſyſtems auch dies, daß die Bevölkerung dadurch zum Mitſorgen für das allgemeine Wohl fähiger gemacht, alſo ſozial erziehlich gehoben wird; während umgekehrt bei der büreaukratiſch-vormundſchaftlichen Regierungsweiſe das Volk nicht nur nicht ſozial reifer, ſondern im Gegenteil immer gleichgültiger und unmündiger wird. Beſinnt man ſich nun, wie und wodurch jene ſozial-erziehliche Wirkung geſchieht, ſo wird man bald darauf geführt, daß dieſelbe in den untern Verwaltungskreiſen ſtärker iſt als in den obern. Woher das kommt, läßt ſich leicht einſehen. In dem Maße, als die öffentlichen Angelegenheiten höher liegen, ſind ſie für die größere Maſſe des Volkes zu wenig verſtändlich, und immer iſt es dann nur eine kleinere Anzahl von Perſonen, welche mit Einſicht daran teilnehmen kann. Umgekehrt aber, je kleiner die Verwaltungskreiſe ſind, deſto mehr treten ihre Angelegenheiten an die einzelnen Bürger heran, werden ihnen beſehbar und erwecken ihr Intereſſe. So ſind dann in ſozial-erziehlicher Hinſicht in der That gerade die untern, die kleineren Verwaltungsbezirke am einflußreichſten.

Soll darum ein Volk angeleitet und gewöhnt werden, ſich am Mitſorgen für das allgemeine Wohl zu beteiligen, ſo muß mit der Selbſtverwaltung in den unterſten, den kleinſten Kreiſen der Anfang

gemacht werden, — also auf dem politischen Gebiete in der bürgerlichen Gemeinde, auf dem religiösen Gebiete in der einzelnen Kirchengemeinde, auf dem Schulgebiete in der Schulgemeinde. Mit der Selbstverwaltung oben anfangen, in der Centralinstanz, ist das Verkehrteste, was geschehen kann, — wie dies auf dem politischen Gebiete die Geschichte auch deutlich vor die Augen gestellt hat. Unser politisches Leben würde nicht so verwirrt, so unruhig und so von Parteien zerwühlt sein, wenn die freiheitlichen Reformen in den untern Instanzen begonnen hätten. Wer noch immer nicht einsieht, wo der rechte Anfang der Selbstverwaltung liegt, der hat auch nicht einmal das Abc der Gesellschafts-Wissenschaft begriffen.

Die Schulgemeinde bildet aber nicht bloß den einzig richtigen Anfang zur Ausführung des Selbstverwaltungssystems, sondern durch ihre Organisation weist sie auch auf den rechten Weg, wie nach oben fortgebaut werden muß, nämlich, daß in sämtlichen höhern Instanzen ein mitberatendes Kollegium zu schaffen ist, in welchem alle vier interessierten Faktoren samt dem Schulamte vertreten sind. Das Fehlen eines solchen Kollegiums in einer dieser Instanzen, sowie das Nichtvertretensein eines dieser Faktoren in einem solchen Kollegium wird somit als ein Gebrechen, als eine Abweichung vom Selbstverwaltungsprinzip gekennzeichnet. Überdies wird die Schulgemeinde, wo sie in richtiger Organisation besteht, ein steter Mahner und Antrieb zur vollen Durchführung des Selbstverwaltungssystems und ein fortwährender Protest wider jede Form der privilegierten Vormundschafts-Verwaltung sein.

Das Prinzip der Selbstverwaltung zeigt demnach, daß so notwendig auch die höheren Verwaltungs-Instanzen sein mögen, doch an Wichtigkeit keine der Schulgemeinde gleich kommt. Wer als Freund der Selbstverwaltung gelten will, der wird das vor allem dadurch bekunden müssen, daß er in erster Linie für den richtigen Anfang derselben, für die Schulgemeinde, eintritt. Sie ist im ganzen, vollen Sinn das Fundamentstück der Schulverfassung.

Von der hervorragenden Bedeutung dieses Fundamentstücks vom Standpunkte der drei letzten ethisch-pädagogischen Grundsätze wird in Kapitel VI, VII und VIII näher zu reden sein.

* * *

Die Wahrheit, daß bei der Selbstverwaltung auf dem Schulgebiete die unterste Instanz, die Schulgemeinde, als das Fundamentstück anzusehen und darum am unentbehrlichsten ist, lenkt unwillkürlich den Blick auf den auffälligen Gegensatz, der sich in der kommunalen Schulordnung der meisten größeren und kleineren Städte, zumal in den östlichen Provinzen, findet. Diese Städte kennen keine Schulgemeinde, haben auch in der Regel nicht einmal den Anfang zu denselben, nämlich keine lokalen Schulvorstände für die einzelnen Schulen. Hier soll die städtische Schuldeputation zugleich Lokal-Schulvorstand der

einzelnen Schulen ſein. Dieſe Verſchmelzung der beiden Inſtanzen ſcheint dort allgemein für das Zweckmäßige und Richtige angeſehen zu werden. Allerdings iſt dies das Altherkömmliche. aber dürfte es deshalb ohne weiteres für das Richtige gelten? Daß hier die Kommune die Unterhaltung der Schulen übernommen hat, iſt natürlich ein Fortſchritt im Vergleich zu den kleinen ländlichen „Schulſozietäten," die für eine ſolche Aufgabe viel zu ſchwach ſind. Und daß für die kommunale Verwaltung der Schulen eine ſtädtiſche Schuldeputation beſteht, iſt ebenfalls in der Ordnung, da im richtigen Selbſtverwaltungsſyſtem die Kommunalinſtanz ſo wenig fehlen darf als die übrigen Inſtanzen. Der Fehler liegt nur darin, daß nicht zugleich auch vollberechtigte Schulgemeinden beſtehen — nämlich für diejenigen Aufgaben, welche nur die Schulgemeinde-Organe beſorgen können. Sonderbarer Weiſe halten die Bürger dieſer Städte und die Rathausväter dieſe ihre altherkömmliche Schulverwaltungsweiſe für eine *freiheitliche* und für die rechte Form der *Selbſtverwaltung* in dieſer Inſtanz. Was iſt das aber für eine *Freiheit*, wo das Familienrecht nicht anerkannt und die Gewiſſensfreiheit nicht verbürgt iſt? Und was iſt das für eine *Selbſtverwaltung*, wo bei dem „Selbſt" dieſer Selbſtverwaltung der eigentliche Vollintereſſent, die Familie und ihr Schulverband, ſich ausgeſchloſſen ſieht und ſich vormundſchaftlich vertreten laſſen ſoll? Wäre das recht, wäre überhaupt Vormundſchaft zuläſſig, dann könnten auch Staat und Kirche ſich eigenmächtig als vormundſchaftliches „Selbſt" hinſtellen und auch die Kommune ſamt der Schulgemeinde von der Mitwirkung ausſchließen. Es wird nicht nötig ſein, jene ſtädtiſche Schulordnung noch genauer kritiſch zu beleuchten, die vorausgegangenen Kapitel haben dies bereits zur Genüge gethan. Aber auf eine andere merkenswerte Seite der Sache möchte ich noch mit dem Finger weiſen. Die Städte ſtehen in dem Rufe, daß in ihrer Mitte durchweg hervorragende Intelligenz und ein reger Sinn für Freiheit und Selbſtverwaltung vertreten ſei. Das würde alſo auch heißen, daß ihre Bürger in ſolchen Fragen, welche Freiheit und Bevormundung betreffen, ſich nicht leicht ein X für ein U vormachen laſſen. Nun haben wir aber geſehen, daß die 7 ethiſch-pädagogiſchen Grundſätze, welche bei der Schulverfaſſung beachtet ſein wollen, einſtimmig die Schulgemeinde für das unentbehrlichſte Glied im Schulverwaltungs-Organismus erklären. Wenn nun jene Stadtbürger nichtsdeſtoweniger die Schulgemeinde für überflüſſig halten, ſo iſt klar, daß ſie nicht einmal über einen einzigen jener Grundſätze reiflich nachgedacht haben, denn ſchon jeder einzelne erklärt die Schulgemeinde für unentbehrlich. Was ſoll da aus den Hoffnungen der Schule werden, wenn ſelbſt die intelligenten Stadt-Bürgerkreiſe ſich ſo wenig um die Theorie der Schulverfaſſung bekümmert haben?

Noch eine dritte merkenswerte Thatſache ſoll nicht unerwähnt bleiben. Vor nicht Langem konnte an der Spitze des preußiſchen Schulweſens ein Staatsmann ſtehen, der ebenfalls grade das unent-

behrlichſte Glied unter den Schulverwaltungsinſtanzen für ein überflüſſiges, nutzloſes Ding hielt. In dem Goßlerſchen Schulgeſetz-Entwurf von 1890 fehlte bekanntlich die Schulgemeinde-Inſtitution. Jene aus den Zeiten der Bevormundung ſtammende ſtädtiſche Schulordnung, wonach die Kommune zugleich als Schulgemeinde gilt und die Schul-Deputation neben den kommunalen zugleich die lokalen Schulverwaltungs-Aufgaben zu beſorgen hat, ſollte in Stadt und Land Ideal einer Schulordnung der untern Inſtanzen ſein. Daß dieſer Geſetzentwurf, der die vom Familienrecht geforderte Lokal-Inſtanz verwarf, nun auch in den drei obern Inſtanzen keine Selbſtverwaltungs-Kollegien dulden wollte, ſondern dort alles im büreaukratiſchen Gleiſe ließ, kann man auf ſeinem Standpunkte nur konſequent finden. Gleichwohl war in den Motiven viel von Selbſtverwaltung die Rede, obgleich bloß in der Kommunal-Inſtanz ein Stückchen Selbſtverwaltung vorkam, was aber mit dem Makel der angemaßten Vormundſchaft über die Familie behaftet war. Die Unterrichts-Kommiſſion des Abgeordnetenhauſes, die den Geſetz-Entwurf durchberiet, wußte in dieſer Beziehung auch nichts Weſentliches zu ändern; die einzige Änderung, welche ſie behufs Mehrung der Selbſtverwaltung vorſchlug, beſtand darin, daß in der Kreis-Inſtanz auf dem Lande der Landrat und der Kreis-Schulinſpektor den Kreis-Schulausſchuß bilden ſollten, — alſo zwei Staatsbeamte ſollten hier das Selbſtverwaltungs-Kollegium ſein. Der Goßlerſche Geſetzentwurf iſt glücklich von der Bildfläche verſchwunden und auch der Zedlitzſche, aber wann wird der Nebel verſchwinden, der über der Theorie der Schulverfaſſung lagert?

5. Was für Ausſichten haben wir, daß die Schulgeſetzgebung in die vorhin gezeichnete Bahn des richtigen Selbſtverwaltungsſyſtems allmählich einlenken werde?

Da kommt natürlich zunächſt die regierende Schulbeamtenſchaft in Staat und Kirche in betracht. Wie die bisherige Schulgeſchichte gelehrt hat, iſt dort wenig Begünſtigung zu hoffen; im Gegenteil, die Wünſche nach einer Schulreform im Sinne der Selbſtverwaltung ſtoßen bei der Mehrzahl dieſer Beamten auf die entſchiedenſte Abneigung. Das kann auch nicht wunder nehmen; denn andernfalls müßten die Büreaukraten bekennen, daß ihre eigene Einſicht und Fürſorge allein nicht ausreiche. Zu einer ſolchen Selbſterkenntnis zu gelangen, iſt aber ſchwer, und ein offnes Geſtändnis iſt noch ſchwerer. In der That liegt auch in der ganzen langen Weltgeſchichte kein einziges Beiſpiel vor, daß eine vormundſchaftlich regierende Beamtenſchaft *aus ſich ſelbſt* eine Mitwirkung der Intereſſenten an der Verwaltung der öffentlichen Angelegenheiten gewünſcht hätte, und zwar weder auf dem politiſchen Gebiete, noch auf dem kommunalen und am allerwenigſten auf dem kirchlichen und pädagogiſchen. Es ſcheint vielmehr gleichſam in der Natur ſolcher vormundſchaftlichen Stellungen

zu liegen, daß die Bevormundung und das Centraliſieren immer mehr geſteigert wird, ſelbſt dann, wenn die betreffenden Amtsperſonen nicht bewußt und abſichtlich darauf hinarbeiten. In der ſeit mehr als einem Jahrtauſend beſtehenden Verwaltungsweiſe der römiſch-katholiſchen Kirche haben wir den Muſter-Typus dieſes Naturtriebes vor Augen; die hierarchiſche Bevormundung und Centraliſation haben von Jahrhundert zu Jahrhundert zugenommen. Wenn auf dem politiſchen und kommunalen Gebiete im Laufe dieſes Jahrhunderts das Selbſtverwaltungsſyſtem immer mehr Platz gegriffen hat, ſo iſt jedermann bekannt, daß das lediglich auf Andrängen aus der Mitte des Volkes geſchehen iſt.

So hängen alſo die Ausſichten auf die zu wünſchende Schulverwaltungsreform vornehmlich von der Volksvertretung im Landtage und der dahinter ſtehenden Wählerſchaft ab. Sind nun die Ausſichten, welche ſich dort bieten, in der That weſentlich günſtiger? Beſinnen wir uns. Seit 1848 iſt auf dem politiſchen Gebiete die Selbſtverwaltung eingeführt, auch finden wir ſie auf kommunalem Gebiete, ebenſo in der evangeliſchen Kirche; überdies haben in allen Zweigen des Staatslebens geſetzgeberiſche Reformen (im freiheitlichen Sinne) und Neuſchöpfungen ſtattgefunden — in der Juſtizverwaltung, im Steuerweſen, im Verkehrsweſen, in den Verhältniſſen des abhängigen Arbeiterſtandes, in der Beſoldung der meiſten Beamtenklaſſen, im Kolonialweſen u. ſ. w.; dagegen iſt die Volksſchulverwaltung noch immer in der büreaukratiſchen Form geblieben, ja überhaupt kein neues Schulgeſetz irgend einer Art zu ſtande gekommen. Woran liegt das? Woher die Verzögerung in der Geſetzgebung grade auf dem Volksſchulgebiet und grade hier allein? Dieſe auffällige Ausnahme an dieſem einzigen Punkte muß doch einen Grund haben, einen ſehr erheblichen. Man wird vielleicht antworten: der Grund liegt im politiſchen Parteiweſen, in der Zerriſſenheit der Volksvertretung: die einen ſind einer freiheitlichen Reform der Schulverwaltung grundſätzlich abhold; die andern, welche eine ſolche Reform wünſchen, können ſie nicht durchſetzen, zumal die Staatsregierung auf der Seite jener ſteht. Dieſe Antwort iſt, was die thatſächlichen Angaben betrifft, nicht unrichtig; allein ſie giebt doch nur halben Aufſchluß. Denn, wenn die freiheitlichen Volksvertreter die vorher genannten zahlreichen Verwaltungs- und anderen Reformen haben durchbringen können, — trotz der ungünſtigen Parteiverhältniſſe — warum dann nicht auf dem Volksſchulgebiete? Hier müſſen alſo offenbar geheime Hinderniſſe im Spiele geweſen ſein, welche mit den mißlichen Parteiverhältniſſen nichts zu thun haben, ſondern anderswo geſucht werden müſſen. Soviel iſt ſofort klar: die Freunde der freiheitlichen Reformen ſind entweder auf dem Gebiete in ihren Beſtrebungen weniger eifrig und ausdauernd geweſen als auf den anderen Gebieten, oder ſie müſſen ſchwere taktiſche Fehler begangen haben, falls nicht in beiden Beziehungen, im Eifer und in der Einſicht, zugleich etwas gemangelt hat.

Ohne Zweifel iſt es für die Hoffnungen auf eine Schulverwal-

tungsreform von der allergrößten Wichtigkeit, daß klargestellt werde, ob auf Seiten der liberalen Partei wirklich solche schweren Fehler begangen worden sind, und wenn Ja, worin sie bestehen. Denn wenn solche selbstverschuldeten Hindernisse vorhanden gewesen sind, aber nicht aufgedeckt werden, dann wird es künftig nur gehen können, wie es bisher gegangen ist: ein Volksschulgesetz wird nicht zustande kommen, oder falls doch, dann nur ein solches, welches im Hauptpunkte, in der Verwaltungsform, nichts Wesentliches bessert. Ein neues Schulgesetz aber, welches die alten Mängel beibehält und befestigt, wäre schlimmer als gar keins. In der That, die liberale Partei hat leider nur zu schwere Fehler begangen. Sie haben ihren Grund in den Mängeln und Irrtümern ihres Schulreform-Programms.

Will jemand wissen, welches denn diese Irrtümer der liberalen Partei seien, so braucht er nur unsere 7 ethisch-pädagogischen Grundsätze der Reihe nach vorzunehmen und zuzusehen, ob jeder derselben dort voll und ganz anerkannt werde. Es wird sich dann ergeben, daß das liberale Schulprogramm zwar keinen dieser Grundsätze ausdrücklich verneint, aber mehrere derselben stillschweigend übergeht, also praktisch doch verleugnet, und die übrigen, die es wirklich anerkennt, nicht in ihrem Vollsinne zu erstreben sucht, oder gar praktisch etwas erstrebt, was mit diesem Vollsinn im direktesten Widerspruche steht. Nehmen wir z. B. den Grundsatz vom Familienrechte. Die liberale Partei behauptet nicht, daß die Eltern alleſamt, auch die gebildetsten als solche in der Schulverwaltung nichts mitzusprechen haben sollten, — denn ein solches büreaukratisch-hierarchisches Bevormundungs-Dogma würde im liberalen Munde doch sehr sonderbar klingen —; aber ebensowenig findet sich in dem liberalen Schulprogramm irgend ein praktischer Vorschlag, wodurch das Familienrecht zur Bethätigung gelangen könnte. Denn wenn diese Bethätigung gewünscht würde, dann müßte das Überlegen bald finden, daß dazu vor allem die lokale Schulgemeinde nötig ist, daß aber überdies auch in allen höheren Instanzen das Elternrecht angemessen vertreten sein muß. Die liberale Partei hat noch niemals die Notwendigkeit der Schulgemeinde-Institution ausdrücklich anerkannt; die Mehrzahl ihrer Mitglieder hat sie bisher sogar entschieden bekämpft. —

Nehmen wir als zweites Beispiel den Grundsatz der *Gewissensfreiheit*. Diese Freiheit haben die Liberalen löblicherweise stets entschieden gefordert; nichtsdestoweniger haben wir im 3. Kapitel gesehen, daß ihrer viele von längst her die Zwangs-Simultanschule erstrebt haben, also unverfroren denselben Gewissenszwang üben wollten, welchen die Konservativen und Klerikalen mit ihrer Zwangs-Konfessionsschule bisher geübt haben. — Nehmen wir drittens das Selbstverwaltungsprinzip. Auch diesen Grundsatz hat die liberale Partei dem Wortlaute nach zu dem ihrigen gemacht und immer laut betont. Fragt man aber, wen sie unter dem „*Selbst*“ versteht, so findet sich, daß dabei durchweg nur an Staat und Kommune gedacht wird; ein Teil

zählt zwar auch noch die Kirche dazu, während ein anderer Teil dieselbe gänzlich oder faſt gänzlich ausſchließen will; der Vollintereſſent, die Familie wird aber von allen vergeſſen, denn ſonſt hätten ſie auch die Schulgemeinde-Inſtitution befürworten müſſen, was ſie bekanntlich nicht gethan. Und fragt man weiter, wie viele Inſtanzen bei der Selbſtverwaltung angenommen werden, ſo findet ſich, daß gewöhnlich nur von einer einzigen, von der Kommunal-Inſtanz, die Rede iſt; die viel wichtigeren oberen Inſtanzen werden gänzlich der Büreaukratie überlaſſen, und die unterſte, die Schulgemeinde-Inſtanz, der Bevormundung der Rathausväter. So ſpricht dieſer Liberalismus mit lauter Stimme von Selbſtverwaltung im Schulweſen und führt doch bloß ein Fünftel davon aus. Damit offenbart ſich aber zugleich, wie die liberale Partei zu dem Grundſatze von den Rechten des Schulamtes und der Pädagogik ſteht: die Vertretung des Schulamtes kommt nur in der Kommunal-Inſtanz zur Ausführung, nur zu einem Fünftel. Für das Schulamt ſind aber die Vertretungsrechte grade in den drei oberen Inſtanzen und in der Schulgemeinde-Inſtanz die wichtigſten. Fehlen nun dieſe vier Selbſtverwaltungs-Inſtanzen, ſo hat die pädagogiſche Vertretung in der einzig vorhandenen Kommunal-Inſtanz für den Lehrerſtand äußerſt wenig zu bedeuten. Nicht erfreulicher würde das Ergebnis der Prüfung bei den noch übrigen Grundſätzen ſein, immer findet ſich, daß das liberale Programm entweder etwas vermiſſen läßt, oder gar etwas vorſchlägt und erſtrebt, was mit dem betreffenden Grundſatze nicht vereinbar iſt.

An dieſen zahlreichen Lücken, Mängeln und poſitiven Irrtümern hat das liberale Schulprogramm aber nicht bloß in früheren Zeiten gekrankt, ſondern leider bis in die Gegenwart hinein, wie dies bei der Durchberatung des v. Goßlerſchen Geſetzentwurfs in der Unterrichtskommiſſion des Abgeordnetenhauſes auch deutlich ans Licht getreten iſt.

Aus alledem geht nun unwiderleglich hervor, daß die liberale Partei von jenen 7 ethiſch-pädag. Grundſätzen auch keinen einzigen ſorgfältig durchgedacht hat, und es ihr ſomit an einer klar durchgearbeiteten Theorie der Schulverfaſſung fehlt. Darum fehlte in ihren praktiſchen Beſtrebungen gerade das, was im geiſtigen Kampfe am wenigſten fehlen darf: ein feſtgegründetes Ziel, d. i. ein ſolches, welches durch ſeine innere Wahrheit ſchon für ſich ſelber Propaganda machen kann; und ebenſo mußte es an den rechten Waffen wider die Gegner fehlen. So glich die liberale Partei einem Kriegsheere, das weder einen durchdachten Feldzugsplan beſitzt, noch die volle Wehrausrüſtung, noch die erforderliche Kampfgeſchicklichkeit, während Führer und Mannſchaft doch zuverſichtlich glauben, mit allem Nötigen wohl verſehen zu ſein. Kann da die gänzliche legislatoriſche Erfolgloſigkeit der Schulreformbeſtrebungen noch befremden? Das einzig Befremdliche iſt lediglich dies, daß ſelbſt dieſer beſchämende Mißerfolg den liberalen Politikern nicht über ihre Fehler die Augen geöffnet hat. Wie es

nun um die Aussichten der Schulreform steht, kann der Leser sich selber sagen.

Schreiber dieses kennt die Schulgeschichte der letzten 50 Jahre nicht bloß vom Hörensagen oder aus Büchern, sondern durch eigenes Erleben; und so hat er denn auch das Verhalten der verschiedenen politischen Parteien in der Schulreformfrage während dieses langen Zeitraums mit eigenen Augen beobachten können. Seine Studien, Überlegungen und schriftstellerischen Arbeiten über das Schulverfassungsproblem veranlaßten ihn überdies, die Stellung der politischen Parteien zu dieser Frage noch schärfer ins Auge zu fassen, als man es als bloßer Zuschauer zu thun pflegt. Durch die Fingerzeige des verdienstvollsten Vorarbeiters in der Theorie der Schulverfassung, des leider früh verstorbenen Prof. Dr. Mager*) wurde mir schon in jungen Jahren klar, daß die schlimmsten Hemmnisse der Schulverwaltungsreform da liegen, wo man sie nicht suchen sollte, nämlich bedauerlicherweise gerade in derjenigen Partei, auf deren Hülfe die Reformfreunde doch allein ihre Hoffnung setzen müssen. In meinen verschiedenen Schriften zur Lehre vom Schulregimente, die seit 1860 erschienen sind, habe ich mich darum mit besonderem Fleiße bemüht, die liberale Partei auf ihre so verhängnisvollen Irrtümer und praktischen Mißgriffe aufmerksam zu machen und sie für die richtigen Schulverfassungsgrundsätze zu gewinnen. Allein meine Bemühungen in dieser Richtung sind im Großen und Ganzen erfolglos geblieben. Eigentlich war das auch kaum anders zu erwarten. Denn was kann die einsame Stimme eines schlichten Schulmannes bedeuten gegenüber einer von längst her eingewurzelten Anschauung einer großen Partei? Um auf einen wirksameren Erfolg hoffen zu dürfen, hätten in demselben Zeitraum mindestens ein paar Dutzend ähnlicher Schriften, doch in mannigfaltiger Form und aus den verschiedensten Gegenden, auf den Plan treten müssen, um gleichfalls im Namen der leidenden Schule aufs dringlichste zu einer gründlichen Revision des alten liberalen Schulprogramms zu mahnen. Diese helfenden Mahnstimmen sind aber ausgeblieben. Im Grunde kann man es daher den liberalen Politikern nicht sehr übel nehmen, daß sie über die Schulreformfrage heute noch gerade so denken wie ihre Väter vor 40 und 50 Jahren. Gesetzt aber auch, solche Mahnstimmen stellten jetzt endlich sich ein — wie denn erfreulicherweise jüngst auch etliche erschienen sind**) — wie viele Zeit würde vergehen, bis sie in der nötigen Anzahl vorhanden wären, und wie viele Jahrzehnte würden hingehen, bis sich — günstigen Falls — ein namhafter Einfluß in den Beratungen des Landtages spürbar machte? Man mache sich ja klar, woran das liegt, — ich meine, warum es so schwer hält den Mitgliedern der liberalen Partei über die Mängel ihres Schulprogramms

*) S. dessen „Pädagogische Revue", Jahrgang 1840—48.

**) Dr. Barth: „Reform der Gesellschaft". Trüper: „Die Schulfragen und ihr Verhältnis zum sozialen Leben", und: „Das Familienprinzip in der Schulverfassung".

die Augen zu öffnen. Vorab ſagt ſich ſchon von ſelbſt, daß die zu dieſem Zweck bearbeiteten Schriften nicht leichtgeladene Broſchüren ſein dürfen, ſondern durchdachte, gründliche Unterſuchungen bieten müſſen, — wo möglich in mancherlei Form und Geſtalt. „Jede beſondere Befeſtigungsart," ſagt Lichtenberg, „erfordert eine eigene Belagerungskunſt." Doch davon ſoll nicht weiter die Rede ſein, aber von etwas Anderem, in welchem die verborgene Hauptſchwierigkeit ſteckt. Es ſind nämlich Hinderniſſe im Spiele, die man pſychologiſche Geheimniſſe nennen könnte, — wenigſtens ſcheinen ſie durchgängig unbekannt zu ſein.

Bei Parteianſichten ſind viele der einzelnen Doktrinen nicht lediglich durch echt wiſſenſchaftliche, alſo unbefangene Unterſuchung auf Grund der Erfahrung, Geſchichte und Vernunft entſtanden, ſondern da, wo es ſich um Differenzen mit der Gegenpartei handelt, zugleich unter dem Einfluſſe des Gegenſatzes zu dieſem Widerpart. Hat der Gegner in irgend einer Frage Ja geſagt, ſo ſagt man diesſeits Nein; und wird dort Nein geſagt, ſo ſagt man diesſeits Ja, und jeder Teil glaubt ſeiner Sache ſicher zu ſein. Nun könnte aber die Sache möglicherweiſe ganz anders liegen. Eine richtige Antwort iſt überhaupt nur möglich, wenn zuvor die betreffende Frage reinlich und ſcharf geſtellt wird. Wird ſie falſch geſtellt, ſo läuft das immer auf eine falſche Antwort hinaus, gleichviel ob mit Ja oder Nein geantwortet wird. In Kapitel IV haben wir mehrere Beiſpiele ſolcher nicht reinlich analyſierten und darum falſch formulierten Fragen kennen gelernt und geſehen, daß dabei aus dem nutzloſen Streiten nicht herauszukommen iſt. Zu dieſer Art gehören viele der ſtreitigen Punkte zwiſchen den dermaligen Konſervativen und Liberalen. Da iſt denn die konſervative Partei in Wahrheit nicht konſervativ, ſondern bloß antiliberal, und die liberale Partei nicht wirklich liberal, ſondern bloß antikonſervativ. Das gilt namentlich von nicht wenigen Kontroverspunkten zwiſchen beiden Parteien auf dem Schulgebiete. Will nun Jemand verſuchen, der einen oder der andern Partei irgend einen derartigen Irrtum aufzudecken, ſo hat er eine abſonderlich ſchwierige Aufgabe. Denn da dort nicht geglaubt wird, daß ein dritter Standpunkt möglich ſei, ſo denkt man, die abweichende Anſicht könne nur aus dem gegneriſchen Lager kommen, und hat daher gewöhnlich nicht einmal Luſt, genauer zuzuhören, weil man meint, damit längſt fertig zu ſein. Und ſchenkt man der abweichenden Anſicht doch jeweilig in Geduld Gehör, ſo werden die Gründe gewöhnlich nur dahin gedeutet und verſtanden, als ob die Meinung des altbekannten Gegners dahinter ſtäke; kurz, ſie wird mißverſtanden, weil die unbefangene Apperzeption fehlt. — Zu dieſem einen pſychologiſchen Hemmnis geſellt ſich noch ein zweites. Es war ein gewichtiges Wort, was weiland über der Pforte des Tempels zu Delphi ſtand: „Erkenne dich ſelbſt!" Und der Weiſeſte der Griechen, der ſeine Schüler vor allem in dieſem Sinne zu belehren ſuchte, pflegte noch hinzuzufügen, dieſe Erkenntnis ſei die ſchwerſte, die man lernen könnte.

Sokrates hatte ohne Zweifel Recht. Sollte das, was von der Einzelperson gilt, nicht auch von einer geschlossenen Partei gelten? In der That ist hier die Selbstprüfung und das Selbstgericht über den Parteistandpunkt noch schwieriger, weil die Genossenschaft das Denken des Einzelnen umschließt und festhält.

Nun rechne der Leser diese psychologischen Hindernisse zu den sachlichen Schwierigkeiten hinzu und frage sich dann, wie bald es gelingen möchte, durch litterarische Mittel die liberale Partei von den eingewurzelten Irrtümern ihres Schulprogramms abzubringen. Man sieht, es ist viel versäumt worden, — viele Zeit ist verloren, und vielleicht ist noch mehr verloren als Zeit!

Was nun?

Die Schulreform sitzt fest, sitzt seit Langem fest. Warten und weiter Warten! Da treibt die Not der Schule und die Ratlosigkeit immer wieder zu neuem Überlegen. Können theoretische Erörterungen der Schulverfassungsfrage sogar im günstigen Falle nur langsam wirken, so wäre die Frage, ob sich nicht daneben ein anderes litterarisches Mittel ausfindig machen ließe, welches eher zum nächsten Ziele führen, d. i. die liberale Partei schneller zur wünschenswerten Selbstprüfung bestimmen könnte. Ich glaube allerdings, daß es ein solches Mittel giebt. Ich meine dies: den direkten handgreiflichen Nachweis, daß die erwähnten Irrtümer auf liberaler Seite es gewesen sind — und sie allein — welche die gegnerischen Parteien in den Stand gesetzt haben, die freiheitliche Schulreform aufzuhalten. Also nicht das wäre nun die Aufgabe, jene hinderlichen Doktrinen der liberalen Partei als Irrtümer zu erweisen, sondern lediglich darzuthun und vor die Augen zu malen, daß dieselben thatsächlich diese traurige Wirkung gehabt haben. Gelänge diese Darlegung, so würden ihre Anhänger wenigstens stutzig werden; auch würden sie nicht umhin können, sich zu fragen, ob jene Ansichten vielleicht halb oder ganz irrig seien; und damit wäre dann die Selbstprüfung doch eingeleitet. Mit diesem Erfolg könnte man vor der Hand zufrieden sein; ist die Selbstprüfung der liberalen Partei einmal im Gange, und fehlen die nötigen weiter aufklärenden theoretischen Schriften nicht, dann wird sich das weitere finden.

Im nachstehenden Abschnitte bietet sich der Erstlingsversuch einer solchen direkten Anmahnung an. Es ist, wie gesagt, nur ein Versuch. Ist er noch nicht nach Wunsch gelungen, so leistet er vielleicht doch den Dienst, daß nun Geschicktere sich angetrieben fühlen, etwas Besseres zu liefern. Der Verfasser hat sich lange Zeit den Kopf darüber zerbrochen, wie die Darstellung zweckmäßig anzufassen wäre. Eine streng schulgerechte Ausführung, die jede einzelne Behauptung über das Verhalten der verschiedenen Parteien sofort beweisen wollte, hätte die sämtlichen Landtagsverhandlungen über Schulangelegenheiten durchmustern und ausziehen müssen. Eine solche geschichtlich und sachlich in die Breite und in Verzweigungen sich verlaufende Arbeit war schon

wegen ihres Umfanges hier schlechterdings nicht zu gebrauchen, — ungerechnet, daß ihr gerade die notwendigsten Eigenschaften gefehlt haben würden: leichte Übersicht, ein konzentrierter Blick auf die Hauptsachen, lebendige Anschaulichkeit, Eindringlichkeit und noch manches Andere. So ging's also nicht. Schließlich sagte ich mir: bei einer ungewöhnlichen Aufgabe wird im Notfalle auch eine ungewöhnliche Form gestattet sein, wenn sie zum Ziele führt; und so habe ich mir durch einen schriftstellerischen Kunstgriff, der in der freien Litteratur jeweilig angewendet zu werden pflegt, zu helfen gesucht. Es ist phantasiemäßig eine bestimmte legislatorische Situation gedacht, in der die verschiedenen Parteien zu handeln haben, — nämlich ein hypothetischer Minister, der ein von ihm entworfenes neues Schulgesetz vorlegen will, und der nun bei sich selbst (in einem Selbstgespräch) erwägt, wie sich die verschiedenen Fraktionen zu den ihm am Herzen liegenden Hauptpunkten mutmaßlich verhalten werden. Die Charakterisierung der Parteien ist also einer erdichteten Person in den Mund gelegt, — einer Person, die vermöge ihrer Stellung und Amtserfahrung im stande zu sein glaubt, den Parteien über ihr Programm hinaus ins Herz sehen zu können, und in ihrem stillen Selbstgespräch sich nicht zu genieren braucht, die Dinge mit dem zutreffenden Namen zu nennen. Was hier der phantasiemäßigen Einkleidung angehört, und was die sachliche Wirklichkeit vorführen will, wird der Leser selber leicht zu unterscheiden und auseinanderzuhalten wissen. Ihn geht nur das Letztere an. Das gezeichnete Bild will gleichsam einen konzentrierten Blick aus der Vogelschau über die Stellung der verschiedenen Parteien zu den uns interessierenden Kardinalfragen der Schulverfassung geben. Was mir bei der Zeichnung vor allem anlag, war möglichste Anschaulichkeit und Deutlichkeit. Was die gewählte freie Einkleidung sonst noch leisten kann, will ich hier nicht verraten. Das Geschilderte tritt zwar, wie es bei dieser Form nicht anders sein kann, zunächst bloß behauptungsweise auf; beim Abschluß wird sich aber auch der handgreifliche Nachweis finden, daß die Zeichnung der Parteistellung in allen wesentlichen Punkten thatsächlich der Wahrheit und Wirklichkeit entspricht. Wenn den Freunden einer freiheitlichen Schulreform, und namentlich den Lehrern, sich im Verlauf des Lesens immer mehr ein alpartiger Druck auf die Seele legt, so begegnet ihnen nichts anderes, als was der Verfasser selbst seit Jahren hat erleben müssen. Ob die Augen übergehen, — wenn sie nur dabei aufgehen! dann ist alles nur Gewinn. Möge dieser Gewinn nicht fehlen.

Nun zur Sache.

* * *

Machen wir uns vorab die gegenwärtige Lage der Dinge, der Schulgesetzgebung, klar.

Schon seit 1817 war ein Schulgesetz verheißen, obwohl es bereits

längſt vorher nötig geweſen wäre. Alle diejenigen, denen am Volksſchulweſen etwas gelegen war und welche die politiſche Reife beſaßen, um die Bedeutſamkeit des Selbſtverwaltungsprinzips zu kennen, hatten ſeitdem ſehnſüchtig auf ein Schulgeſetz geharrt, insbeſondere auf eine richtige Verwaltungsordnung, da dieſe allein es verbürgen kann, daß die wichtigen inneren Schulangelegenheiten, die eigentlichen Wertſachen, recht geordnet und geleitet werden, — auch allein verbürgen kann, daß die ſo lange zurückgeſetzten Schularbeiter endlich den gebührenden Lohn und die ihnen gebührenden Amts- und Standesrechte erhalten. Die Schulbehörde ließ aber bis heute darauf warten. Es hieß immer: die Sache ſei ſchwierig, auch nicht ſehr dringlich. Nicht dringlich? Hätten die ſtaatlichen und geiſtlichen Schulherren mit den ſchmalen Gehältern der Lehrer auskommen und auf ihre eigenen Standesrechte verzichten ſollen, ſo würden ſie wohl über die Dringlichkeit anders geurteilt haben. Schwierig war die Sache auch nicht, wenn man ehrlich das Selbſtverwaltungsprinzip anerkennen wollte; wenigſtens um kein Haar breit ſchwieriger als die Ordnung der Kommunal-, Kreis- und Provinzialangelegenheiten nach dieſem Prinzip, welche ſchon ſeit langem beſteht; auch kein Haar breit ſchwieriger als die Kirchenverfaſſung nach dieſem Prinzip, mit welcher unſere niederrheiniſchen Vorfahren ſchon vor 300 Jahren fertig zu werden wußten, während ſie freilich in den 7 öſtlichen Provinzen, wo die Geiſtlichen bisher beharrlich widerſtrebten, erſt unter dem Miniſterium Falk zu ſtande kam. Die Verzögerung der Schulgeſetzgebung rührte alſo nicht von der Schwierigkeit her, ſondern weil die Büreaukratie ihre Gründe hatte, es bei Verſprechungen zu belaſſen. Mittlerweile iſt aber die Verbeſſerung der Lehrerbeſoldung immer dringlicher geworden, zumal in den öſtlichen Provinzen und überhaupt im Gebiete des altpreußiſchen Landrechts, und damit auch die Neuregelung der Unterhaltungspflicht, da bei den dortigen Landſchulen die Schullaſten für die kleinen landrechtlichen „Schulſozietäten“ meiſtens zu ſchwer ſind und darum größere Unterhaltungsverbände geſchaffen werden müſſen. An dieſem Teile des Schulgeſetzes, bei den Finanzverhältniſſen, geht's alſo mit dem Aufſchieben nicht länger; hier ſoll und muß, ſei es gern oder ungern, endlich die Hand angelegt werden. So die gegenwärtige Lage der Dinge.

Nehmen wir einmal in Gedanken an, ein preußiſcher Kultusminiſter der Jetztzeit habe ſich die Aufgabe geſtellt, das beſtehende büreaukratiſch-hierarchiſche Vormundſchaftsſyſtem, wonach der Staat alleiniger Schulherr iſt, jedoch die techniſche Aufſicht der Lokal- und Kreisinſtanz in der Regel durch Geiſtliche ausführen läßt, durch ein Schulgeſetz zu befeſtigen. Das Selbſtverwaltungsprinzip dürfe nur ſo weit zugelaſſen werden, als es ſich um lokale Angelegenheiten handelt und zwar um ſolche, welche in einem Großſtaate nicht durch ſtaatliche Organe zweckmäßig beſorgt werden können — Nehmen wir weiter an, eine Neuregelung der Lehrerbeſoldung ſei nachgerade ſo

dringlich geworden, daß sie nicht länger verschoben werden dürfe; und da denn auch die Schulunterhaltungspflicht neu zu ordnen sei, zumal in denjenigen Gegenden, wo bisher die kleinen „Schulsozietäten" allein die Schullasten zu tragen haben, so wolle der Minister nunmehr daran gehen, einen Gesetz-Entwurf zur Regelung beider Finanzverhältnisse ausarbeiten zu lassen. Das durch den neuen Gesetzentwurf zu schaffende Schatzhaus der Schule solle aber insgeheim zugleich ein sicheres Gefängnis des Selbstverwaltungsprinzips werden.

Bei der Gestaltung und Motivierung des betreffenden Gesetzes wäre demnach zweierlei sorgfältig ins Auge zu fassen: einmal zu verhüten, daß Unberufene von der eigentlichen Endabsicht etwas merken: und sodann — um den Triumph vollständig zu machen — die liberalen Parteien dahin zu locken resp. zu nötigen, daß sie mit den Konservativen und dem Centrum in die Wette das Schul-Schatzhaus nebst seinem verborgenen Kerker schleunigst zu stande bringen helfen. Wenn dann die liberalen Anhänger des Selbstverwaltungssystems hinterher entdeckten, daß sie „hereingefallen" wären, so könne das nichts mehr schaden, da das Werk fertig ist. Auch würden diejenigen unter ihnen, welche dabei eifrig mitgewirkt, wohl vorab sich nicht beeilen, ihre eigene Kurzsichtigkeit vor dem Publikum auszuposaunen. Was fehlte da noch an dem guten Gelingen?

Das wäre das ministerielle legislatorische Problem.

Wir stellen also untersuchungsweise die Frage: wenn ein Kultusminister eine solche Endabsicht hätte, wie würde er dann mutmaßlich das Schulfinanzgesetz einrichten?

Überlegen wir.

Seine nächste Aufgabe wird sein, ein Schulfinanzgesetz aufzustellen, wie es dem Bedürfnis einstweilen genügt und die Genehmigung des Landtages erhoffen läßt. Das die Grundlage. Sodann gilt es, solche Zuthaten beizufügen, daß das Ganze ungefähr das Aussehen eines vollständigen Schulgesetzes bekommt, und die Ergänzungen so auszuwählen und einzurichten, daß alles zusammen zugleich seiner Endabsicht dient. Die Dringlichkeit des Finanzgesetzes soll helfen, gewisse Zuthaten durchzubringen, und wiederum sollen diese Zuthaten an anderer Stelle helfen, das Finanzgesetz, d. i. das Ganze, durchzubringen. Die Zeitumstände und Parteiverhältnisse prüfend, ob und wie weit sie dem Gelingen hinderlich oder förderlich sein mögen, findet er, daß in der Hauptsache alles günstig, ja überraschend günstig sei. Vorab ist günstig, daß die Besoldungsfrage keinen Aufschub duldet. Insbesondere hilft dabei, daß auch die Lehrer stark auf diesen Punkt hindrängen, indem die meisten ihrer Petitionen denselben als ihr Hauptanliegen an die Spitze stellen. Keine Partei werde daher die Verantwortung eines Aufschubs auf sich nehmen wollen. Das steht also fest. Zum andern verspricht die unnatürlich verhaderte Stellung der politischen Parteien zu einander, zumal ihr Aus- und Widereinanderstreben in

Schulsachen, bei weiser Benutzung weit mehr Förderung als Hinderung. Endlich und vor allem rechnet er, der Minister, auf die Hülfe des dichten Nebels, der über der Schulverfassungsfrage gelagert ist. Die Politiker aller Parteien, die ausschlaggebenden im Landtage wie die schreibenden in der Presse und die disputierenden daheim — wie unterrichtet sie in andern Fragen sein mögen — haben sich meistens so wenig ernstlich um die Theorie der Schulverfassung bekümmert, und die gangbaren Parteiansichten darüber sind dermaßen mit fremden (politischen, kirchlichen oder antikirchlichen) Tendenzen durchsetzt: daß mehr als irgendwo anders ein genaues Studium und ein heller Kopf dazu gehört, um auf diesem verwirrten und vernebelten Terrain sich zurechtfinden und Freund und Feind deutlich unterscheiden zu können. Das kann für den vorliegenden Fall, für den Endzweck, nur günstig sein, wenn es geschickt benutzt wird.

Belauschen wir jetzt den Minister, wie er die Ausführung seines Planes im Einzelnen genau durchdenkt.

Er mag etwa bei sich selbst sagen:

„Wenn ich die beiden Schulfinanzgesetze (mit ihren Zuthaten) dem Landtage vorlege, so werden voraussichtlich die liberalen Parteien sofort nachdrucksvoll fragen: warum fehlt denn in diesem Gesetzentwurf eine Schulverwaltungsordnung? Der Abschnitt über die Verwaltung der Kommunalinstanz ist ja nur ein kleines Bruchstück einer solchen Ordnung; alle Schulfreunde hatten doch erwartet, das neue Schulgesetz werde vor allen Dingen die Schule von dem hergebrachten bureaukratischen Vormundschaftssystem erlösen. — Hier kündigt sich ein bedenklicher kritischer Moment für meinen Plan an. Diese Frager müssen daher durchaus beschwichtigt werden, — schon deshalb, um zu verhüten, daß liberalerseits die Genehmigung der Finanzgesetze an die Bedingung geknüpft werde, es sei zuvor oder gleichzeitig eine neue Verwaltungsordnung vorzulegen. Von der konservativen Partei und vom Centrum ist in dieser Beziehung nichts zu befürchten. Diese Parteien haben niemals eine Selbstverwaltung im Schulwesen verlangt, vielmehr das bureaukratische Vormundschaftsregiment gerne gut geheißen, so lange die Staatsbehörde in der Regel den Geistlichen die Lokal- und Kreis-Schulinspektion überträgt. Da der Gesetzentwurf darüber schweigt, mithin der Staatsbehörde freie Hand läßt, so werden sie verstehen, daß in diesem Punkte alles beim Alten bleiben soll. In Betreff der fehlenden Verwaltungsordnung hätte ich es demnach lediglich mit den liberalen Parteien zu thun. Es muß mir um so mehr anliegen, in diesem Punkte mit ihnen auf einen guten Fuß zu kommen, weil ich an einer andern Stelle des Entwurfs ihrer Unterstützung wider die konservativen Parteien bedarf. Glücklicherweise wird die Beschwichtigung gar nicht schwierig sein. Bei den zahlreichen trefflichen Hilfsmitteln, die mir zu Gebote stehen, kann sie nicht mißlingen."

„Da sind zunächst die beiden kräftigen Helfer, welche von vorn herein die rechte Stimmung schaffen werden: nämlich die Dringlich-

keit der Finanzgesetze und jene zahlreichen Lehrerpetitionen, welche die Besoldungsfrage an die Spitze stellen. Diese beiden Eintreiber sind mir um so wertvoller, da sie, falls die übrigen Hülfen nicht ganz ausreichen sollten, immer zum Schluß zugleich als letzte Reserve gebraucht werden können, um die Schwankenden vollends willig zu machen. Die Staatsbehörde wird daher den Liberalen vorhalten — ohne Zweifel unter lebhafter Unterstützung von seiten der beiden andern Parteien: — die Regelung der Lehrerbesoldung sei schon überlange verschleppt worden, sie dulde keinen Aufschub; an der Verzögerung trügen alle Parteien mit Schuld, auch die Liberalen, da unter dem Ministerium Falk, wo sie die Majorität besaßen, diese Notsache leicht hätte erledigt werden können, wenn ihrerseits darauf gedrungen worden wäre; ob die liberalen Parteien jetzt nochmals den wartenden Lehrerstand im Stiche lassen wollten? Überdies sei die Umformung der Schulverwaltung eine so häkelige Frage, daß man keine Aussicht habe, darüber bald zu einer Verständigung zu gelangen; die liberalen Parteien seien selbst darüber bei weitem nicht einig, ebenso nicht einmal die liberalen Lehrer — wie die Verhandlungen des deutschen Lehrertages über die Schulsynoden gezeigt hätten; wie sollte es nun erst zwischen den verschiedenen Parteien im Landtage zu einer leidlichen Einigung kommen und zwischen Staat und Kirche und zwischen Protestantismus und Katholizismus? Jedenfalls würde eine Reihe von Jahren darüber vergehen, bevor ein gesetzgeberisches Resultat erzielt wäre; und was für eins es sein werde, das lasse sich im Voraus ohnehin nicht wissen. Vielleicht falle es so aus, daß die meisten samt den Lehrern sagen würden, es sei des langen Streitens und Wartens nicht wert. Ob nun die Liberalen um dieses höchst zweifelhaften Ergebnisses willen die Schularbeiter noch länger auf die Verbesserung ihrer Besoldung harren lassen wollten? Ob sie vor den Lehrern und den überlasteten Schulsozietäten die Verantwortung übernehmen wollten, wenn allein durch ihre Schuld die beiden Schulfinanzgesetze jetzt nicht zu stande kämen, über deren Dringlichkeit doch alle Parteien samt der Regierung einig seien?"

„So die Einleitung. Ohne Zweifel werden diese Mahnungen und Vorhaltungen von seiten der Regierung — unterstützt von den Konservativen, vom Centrum und vielleicht sogar von den Sozialdemokraten — selbst auf die Heißsporne unter den Liberalen eine beschwichtigende Wirkung ausüben. Das zunächst Nötige, die erwünschte Stimmung zu bereitwilligem Weiterhandeln, wäre damit erreicht. Wohl mag noch die eine oder andere sauersüße Rede vorfallen, wie das so üblich ist bei einem aufgezwungenen Rückzuge; aber das schadet nicht, im Gegenteil, man redet dann sich selbst vollends in die rechte Stimmung hinein."

„Gesetzt aber auch, der Dringlichkeitsgrund allein wäre noch nicht ganz ausreichend, um die liberalen Parteien davon abzuhalten, ihre Genehmigung der beiden Finanzgesetze von der Vorlage einer neuen

Verwaltungsordnung abhängig zu machen. Was thut's? Meine übrigen Hilfskräfte geben mir doch im Voraus die völlige Gewißheit, daß dieſe Bedingung nicht geſtellt werden wird — weder von vorn herein, noch ſpäter, kurz, daß man ohne allen Vorbehalt Ja ſagen wird; ob willig oder unwillig, iſt mir gleich."

„Die beſten dieſer weiteren Hilfen, die durchſchlagenden, werden mir die liberalen Parteien erfreulicherweiſe ſelber liefern. Es ſind die Fehler und Schwächen des traditionellen Liberalismus auf dem Schulgebiete: teils Herzfehler, teils Gehirnfehler, teils beides zugleich. Dieſe Fehler haben mir ſchon von längſt her vorgearbeitet und werden auch jetzt mich wirkſamer unterſtützen, als die Konſervativen und das Centrum es thun könnten. Köſtlich, den Liberalismus wider ſich ſelber operieren zu ſehen — zum Beſten der Bureaukratie!"

„Erſter Fehler. — Die liberalen Parteien ſind allerdings die einzigen, welche die Reform und Hebung des Volksſchulweſens mit in ihr Programm aufgenommen haben. Was in den letzten 150 Jahren auf dieſem Gebiete ſchulregimentlich gebeſſert worden iſt, ſei es im Äußern oder im Innern, das iſt vornehmlich auf ihre Anregung hin geſchehen. Dieſes Verdienſt muß man ihnen laſſen. Und ſo lange die anderen Parteien zuſamt den meiſten Geiſtlichen beider Kirchen bleiben, was ſie bis jetzt waren, — ſo lange kann die Staatsbehörde, wenn ſie auf dem Schulgebiete geſetzgeberiſch reformieren will, die Hilfe der Liberalen nicht miſſen. Gleichwohl weiß unſer Einer, der hinter die Kuliſſen ſchauen kann, nur zu wohl, daß die Liebe der liberalen Parteien zur Volksſchule und ihren Lehrern bei weitem nicht ſo heiß iſt, wie ſie gern geglaubt haben wollen. Bei einem Teile iſt das Intereſſe an der Volksbildung allerdings echt und darum auch warm. Ein anderer Teil macht wohl mit, aber doch mehr nur ſchicklichkeitshalber, weil die Sache nun einmal zum liberalen Programm gehört. Ein dritter Teil hat vornehmlich die hohe Politik im Auge und kann ſich daher um die niedrige Volksſchule nicht viel bekümmern; er findet aber dieſes Gebiet einträglich für ſeine politiſchen Zwecke: einmal bietet ſich hier — Dank allerlei Verſchleppungen — mehr als irgendwo anders Gelegenheit, dem gegneriſchen Miniſterium am Zeuge zu flicken, und ſodann können die Lehrer bei den Wahlen gute Dienſte leiſten. Bei einem vierten Teil — und der dürfte gerade ſehr zahlreich ſein — beſteht die Liebe zur Schule im Grunde in nichts anderem als in der Antipathie gegen die Kirche und die Geiſtlichkeit; um dieſer Antipathie einen guten Schein zu geben und die Lehrer für ſeine Zwecke dienſtwillig zu machen, darum ſpielt man ſich als Schulfreund auf. Wüßten dieſe „Schulfreunde" das Schulweſen ſo eingerichtet und regiert, daß die Schuldienerſchaft in ihrem antikirchlichen Sinne arbeiten müßte, ſo würde ihnen an dem perſönlichen Befinden der Lehrer wenig gelegen ſein. Wehe der Schule, wenn ſie von einer Freundſchaft leben ſoll, die bloß auf der Feindſchaft gegen einen Dritten beruht! — Was für eine Durchſchnittstemperatur der

Schulliebe bei dieſem vierfach gemiſchten Haufen herauskommt, läßt ſich unſchwer abſchätzen. „An ihren Früchten ſollt ihr ſie erkennen.“ Seit mehr als 40 Jahren hatten die Liberalen im Landtage Gelegenheit, für die Schulreform zu wirken; zeugen nun ihre Bemühungen dafür, daß ſie es mit dieſer Reform wirklich ſehr eilig gehabt haben? Alle ihre übrigen Programmwünſche ſind ausgeführt: Preßfreiheit, Verſammlungsfreiheit, Selbſtverwaltung der Provinzen, Kreiſe und Kommunen, mündliches Gerichtsverfahren, das deutſche Reich mit ſeinen vielerlei Segnungen, Kriegsmarine, Kolonien, wirtſchaftliche Reformen mannigfacher Art, ſoziale Wohlthätigkeitsgeſetze u. ſ. w u. ſ. w, ſelbſt die freie Kirchenverfaſſung fehlt nicht. Nur allein auf dem Volksſchulgebiete iſt bis auf den heutigen Tag kein einziges organiſches Geſetz zuſtande gekommen, — weder eine neue Verwaltungsordnung, noch eine Regelung der Lehrerbeſoldung, noch eine Neuregelung der Unterhaltungspflicht, noch eine Schuleinrichtungsordnung, noch eine geſetzliche Lehrordnung. Alles Übrige ging vor; die Volksſchulreform mußte warten, mußte bis zu allerletzt warten, muß noch immer warten. Zeugt das von einer ſonderlich warmen Liebe für dieſen ſpätgeborenen Kulturträger?“

„Ganz augenſcheinlich tritt aber der bezeichnete Herzfehler ans Licht, wenn man an die Periode des Falkſchen Miniſteriums denkt, wo die liberalen Parteien die entſchiedene Majorität beſaßen. Selbſt in dieſen „ſieben fruchtbaren“ Jahren iſt kein neues Schulgeſetz zuſtande gebracht worden; ja, es kam nicht einmal zur Vorlage eines Entwurfs, und ſo kann man auch nicht entſchuldigend ſagen, daß die andern Parteien das gute Werk vereitelt hätten. Eines weiteren Zeugniſſes über den wahren Sachverhalt bedarf es alſo nicht.“

„Und doch liegt noch eins vor, ein ſolches, was ſchon für ſich allein dem Kundigen genug ſagen kann. Die zahlreichen großen und kleinen Schulreden, welche in den langen 43 Jahren im Landtage gehalten worden ſind — bei der Etatsberatung oder bei Petitionen und anderen Gelegenheiten — mögen ihren nächſten Zweck erreicht haben, alſo etwa irgend einen Übelſtand aufzudecken, eine vorgekommene Ungehörigkeit der Unterbehörden zu rügen, oder den Miniſter zu ärgern u. ſ. w.; aber für die Hauptſache, für die Herbeiführung eines neuen Schulgeſetzes, haben ſie nichts gewirkt, wie nunmehr offen am Tage liegt. Als bloße Gelegenheitsreden konnten ſie auch nichts dafür wirken, auch dann nicht, wenn ihrer noch etliche Hunderte mehr gehalten worden wären. Sollte die Schulgeſetzgebung wirklich in Bewegung geſetzt und jede Verſchleppung verhindert werden, dann gab es nur einen Weg. Die Liberalen mußten Jahr für Jahr in geſchloſſenen Kolonnen die Vorlage eines neuen Schulgeſetzes beantragen, aber eben in geſchloſſenen Reihen und unausgeſetzt Jahr für Jahr, gleichviel ob ein konſervatives oder liberales Miniſterium am Ruder war; und falls das nach etlichen Jahren doch keinen Erfolg gehabt hätte, dann mußte ihrerſeits ſelbſt die Initiative

ergriffen und ein eigener Entwurf vorgelegt werden, — freilich nicht ein vollständiges Unterrichtsgesetz, sondern lediglich eine neue Schul-*Verwaltungsordnung*. Dann stand ein greifbares, wenn auch vielleicht verbesserungsbedürftiges Ziel vor den Augen der Nation, und nun waren die politische Presse und die Fachpresse, die Schulfreunde und die Lehrer in den Stand gesetzt, wirksam nachhelfen zu können — durch weitere Aufklärung, durch Verteidigung, durch Werbung und wo nötig, durch Verbesserungsvorschläge. Sollte aber ein solch entschiedenes und geschlossenes Vorwärtsschreiten möglich oder überhaupt denkbar werden, dann gab es dafür wiederum nur einen Weg, eine unerläßliche Vorbedingung: es mußte sich unter den echten Schulfreunden des Landtags *Ein Mann* finden, den die reine, warme Liebe zum Volke und seiner Schule trieb, diese große Nationalangelegenheit gleichsam zu seiner *parlamentarischen Lebensaufgabe* zu machen — ähnlich wie einst in England der edle Wilberforce die Emanzipation der Sklaven zu seiner parlamentarischen Aufgabe machte und, trotzdem er anfänglich fast allein stand, doch das schöne Werk schließlich unter dem Jubel aller Menschenfreunde ausführte. Was dieser Schultribun zu thun hatte, zeigte ihm sein englisches Vorbild. Mit Hilfe eines kleinen Generalstabs gleichgesinnter Schulfreunde und Schulmänner mußte er von Jahr zu Jahr in den verschiedenen Provinzen neues Beweismaterial sammeln, namentlich zur Kritik der bestehenden Schulzustände und zur Aufklärung über die zu erstrebenden Reformen; ferner vermittelst *anderer* freiwilliger Helfer die politische und pädagogische Presse beraten und versorgen, sowie hin und her in Stadt und Land belehrende Vorträge und Besprechungen veranstalten. So von Jahr zu Jahr mit neuem und immer reicherem und immer gediegenerem Material ausgerüstet, und unterstützt von immer zahlreicheren einhelligen Petitionen aus allen Gegenden, würde er dann in jeder Sitzungsperiode seine gute Sache immer wieder von neuem und mit neuen und schlagenderen Gründen vertreten haben, und einem so ausgerüsteten Vorkämpfer würden seine Parteigenossen unzweifelhaft mit Vertrauen und mit freudigem Eifer gefolgt sein. Ein solcher Anwalt der Volksschule hat sich aber bis heute unter den Liberalen nicht gefunden; denn andernfalls würde auch das geschlossene und unausgesetzte Vorwärtsgehen nicht gefehlt haben. Diese große leere Stelle — unter den Personen und im Handeln — bestätigt also nochmals, daß ihnen die Reform der Schulgesetzgebung bei weitem nicht so warm am Herzen liegt, wie sie glauben machen wollen."

„Diese Lauheit und Lässigkeit hat nun nach den verschiedensten Seiten hin Folgewirkungen gehabt, die allesamt dem Vormundschaftssystem zu gute kommen. Hier brauche ich vorab nur die eine festzustellen, daß die Neuregelung der Lehrerbesoldung durch das lange Verschleppen so dringlich geworden ist, daß die Liberalen mir jetzt bei den Finanzgesetzen gern oder ungern zu Willen sein müssen, — *müssen*. Durch ihre Lauheit haben sie sich selber die Hände gebunden. Das

Beſte dabei iſt, daß ſie das nicht merken; denn andernfalls möchten ſie, um ihre Schuld nicht eingeſtehen zu müſſen, möglicherweiſe durch falſche Scham getrieben werden zu ſagen, das Beſoldungsgeſetz ſei doch nicht ſo dringend, daß es nicht noch die paar Monate bis zur Fertigſtellung der dazu gehörigen Verwaltungsordnung warten könnte."

„So viel iſt demnach ſchon allein durch den erſten Grundfehler der liberalen Parteien bereits ſicher: ſie werden meine beiden Finanzgeſetze ſchleunigſt zuſtande bringen helfen."

„Zweiter Fehler. Dieſes Gebrechen, ein Verſtandesfehler, hat mir noch beſſer vorgearbeitet. Dank dem Schulnebel haben die meiſten liberalen Politiker ſamt ihrer Preſſe bisher nie recht begriffen, welches der Punkt iſt, wo mit der Reform der Schulgeſetzgebung begonnen werden muß. Man ſprach immer im allgemeinen von „einem" neuen Schulgeſetze, alſo dem ganzen. Das umfaßt aber, auch wenn bloß an die Volksſchule gedacht wird, mindeſtens ein Fünffaches:

1. die Verwaltungsordnung (Schulverfaſſung im engern Sinne);
2. die Vorſchriften über die Einrichtung der Schulanſtalten;
3. die Vorſchriften über die Schularbeit (Lehrordnung);
4. die Regelung der Unterhaltungspflicht;
5. die Regelung der dienſtlichen Laufbahn und der Beſoldung der Lehrer."

„Für gewöhnlich dachte man jedoch keineswegs bloß an die Volksſchule, ſondern auch an die verſchiedenen höheren Schulen und an die Univerſitäten zuſamt den übrigen Fach- oder Berufsſchulen. Kurz, das „Unterrichtsgeſetz" in spe ſollte mit Einem Male das geſamte Unterrichtsweſen reformieren. Der gutgemeinte Gedanke war unpraktiſch im höchſten Grade; das hieß nichts anderes, als von vornherein das Zuſtandekommen erſchweren und auf die lange Bank ziehen. Auch bei der Einſchränkung auf das Volksſchulweſen war das Werk immer noch zu umfangreich, um ein baldiges Gelingen hoffen zu laſſen, vollends wenn es zugleich ein möglichſt gutes ſein ſollte. Aber nicht bloß der große Umfang riet, ſtückweiſe vorzugehen, ſondern auch eine andere, noch wichtigere Erwägung. Bei den Finanzgeſetzen z. B. würden auf konſervativer Seite vornehmlich nur die großen Gutsbeſitzer widerſtrebt haben, während unter denjenigen, denen beſonders das Intereſſe der Kirche am Herzen liegt, wahrſcheinlich viele ſchon aus kluger Rückſicht auf die Lehrer die beantragte Reform unterſtützt hätten, manche vielleicht ſogar recht eifrig. Bei der Reform der Schulverwaltung dagegen würden vornehmlich die Fürſprecher der Geiſtlichkeitsvormundſchaft widerſtrebt haben, während unter denjenigen Konſervativen, welche kirchliche Intereſſen und Geiſtlichkeitsvorrechte wohl zu unterſcheiden wiſſen, mutmaßlich viele zu gewinnen geweſen wären. Nach dem ſtrategiſchen Grundſatze: „teile und herrſche!" konnte bei dieſer Lage der Dinge nicht zweifelhaft ſein, was zu thun war. Um die Gegner zu teilen und damit zu ſchwächen, mußte auch das Schulgeſetz geteilt

werden. So viel war also klar. Nun die Hauptfrage: wie soll geteilt und mit welchem Stücke muß der Anfang gemacht werden? Da liegt der Schlüssel des ganzen Problems. Hätte man sich diese entscheidende Frage überhaupt vorgelegt, so würde nicht viel Verstand dazu gehört haben, um die richtige Antwort zu finden. Die liberalen Politiker haben sich eben nicht die Mühe gegeben, darüber nachzudenken, und die meisten liberalen Lehrer glücklicherweise auch nicht."

„Was entscheidet nun darüber, an welcher Stelle der richtige Anfang ist, — (d. h. richtig im Sinne des liberalen Reformzieles)? Nicht die Dringlichkeit eines der fünf Stücke; auch nicht, ob es sich leichter als andere durchbringen lasse; auch nicht, ob es für sich selbst besondere Wichtigkeit habe (z. B. die Lehrordnung). Diese Gesichtspunkte, wie berechtigt sie an und für sich sind, führen dennoch allesamt irre, weil sie den Blick von der rechten Stelle ablenken. „Der Feldherr muß das Ganze überschlagen," sagt Wallenstein, also vor allem sein Endziel im Auge halten. Er wird daher auf solche Einzelgewinne, die ihm an der baldigen und sicheren Erreichung des Endzieles hinderlich sind, unbedenklich, ja rücksichtslos verzichten, wie bedeutsam sie an und für sich sein mögen. Das Endziel ist hier: möglichst gutes und möglichst baldiges Gelingen der Schulreform, der ganzen. Da nun feststeht, daß mit einem einzigen der fünf Stücke begonnen werden muß, so wird zunächst die Vorfrage zu stellen sein: ob dieselben vielleicht alle von einander unabhängig sind, also an einem beliebigen Punkte begonnen werden könnte; oder aber: ob sie in einem kausalen Zusammenhange stehen, nämlich so, daß das gute Gelingen der einen Ordnung das gute und baldige Gelingen aller übrigen Ordnungen erleichtere und verbürge. Man braucht sich diese Vorfrage nur zu denken, um sofort zu erkennen, daß das Letztere in der That der Fall ist. Eine der fünf Ordnungen hat eine kausalfundamentale Bedeutung: es ist die Verwaltungsordnung (Schulverfassung). In dem Maße, als sie gut gelingt, in demselben Maße verbürgt sie ein baldiges und gutes Gelingen der vier übrigen Ordnungen. Ist nämlich die Neuregelung der Schulverwaltung vollzogen (im Sinne des Selbstverwaltungsprinzips), so besteht in jeder Instanz neben dem ausführenden Amte ein mitberatendes Kollegium, in welchem die korporativen Schulinteressenten (Staat, Kirche, Kommune, Schulgemeinde samt dem Lehrerstande) angemessen vertreten sind. Was ist damit gewonnen im Blick auf die Reform der übrigen vier Ordnungen?"

„Zum ersten: jeder Gesetzentwurf für eins dieser Gebiete muß, ehe er an den Landtag gebracht wird, zuvor der Landes-Schulsynode zur Begutachtuug vorgelegt werden, vielleicht vorher auch den Bezirks-Schulsynoden. Hier kann nun alles zur Sprache kommen — mündlich und frei — was einer der Interessenten gebessert wünscht, und bei solcher rundseitigen Beratung steht zu hoffen, daß das Richtige schließlich durchdringt oder wenigstens das pro und contra genügend klar-

geſtellt wird. Durch dieſe Synodalverhandlungen erhält dann der Landtag eine viel reichere und gründlichere Information, als es bei der jetzigen büreaukratiſchen Behandlungsweiſe vermittelſt der Petitionen und der zerſtreuten Preſſe geſchehen kann. So der Gewinn für ein gutes Gelingen."

„Zum andern: Schulbehörde und Landtag werden jetzt nicht mehr ſo leicht wie bisher die Neuregelung der übrigen vier Stücke verzögern und verſchleppen können; denn die Landes-Schulſynode hat auch das Recht, Anträge zu ſtellen, kann alſo auch an die rückſtändigen Geſetzgebungsaufgaben mahnen, dringlich mahnen; und die Provinzial-Schulſynoden wie die unteren Kollegien können die Landes-Schulſynode mahnen; und falls irgendwo der eine oder andere Intereſſent zu ſolchem Mahnen nicht geneigt wäre oder es vergäße, ſo würden dafür andere da ſein, die es nicht vergäßen. Das der Gewinn für ein baldiges Gelingen."

„Zum dritten: So lange das jetzige Verwaltungsſyſtem noch beſteht, iſt diejenige Hilfskraft, welche die liberalen Parteien zur Durchführung der Schulreform am wenigſten entbehren können, an Händen und Füßen gebunden: der Lehrerſtand beſitzt in ſchulregimentlicher Hinſicht weder Amtsrechte, noch Standesrechte, noch Vertretungsrechte. An keiner amtlichen Stelle kann er rechtlich mitſprechen und iſt ſomit wie jeder Privatmann auf Petitionieren angewieſen. Doch ſelbſt dieſer Weg iſt noch verengt: Kollektiv-Eingaben an die Behörden ſind den Lehrern verboten. Auch kann die Regierung unterſagen, in den Konferenzen über Schulverfaſſungsfragen zu verhandeln. Eine neue Verwaltungsordnung im Sinne des Selbſtverwaltungsprinzips würde dem Lehrerſtande alle jene bisher vorenthaltenen Rechte zuſprechen müſſen. Damit wäre er der Feſſeln entledigt und könnte nun mit allen Kräften für die Ausführung der rückſtändigen Reformen eintreten. Gilt als Ziel beides, ein gutes und zugleich ein baldiges Gelingen des Reformwerks, dann iſt unzweifelhaft die Hauptbedingung und der wirkſamſte Faktor die Freimachung des Lehrerſtandes."

„Noch ein vierter Grund weiſt darauf hin, daß die Verwaltungsordnung die einzig richtige Anfangsſtelle der liberalen Schulreform iſt. Geſetzt, man nähme umgekehrt zuerſt die vier übrigen Ordnungen vor, weil ſie anſcheinend ſich leichter durchbringen laſſen, und begänne etwa mit der Beſoldungsfrage oder mit der Lehrordnung. Was würde die Folge ſein? Vorab fielen natürlich die vorgenannten drei ſtarken Hilfen fort, und ſo wäre es immerhin ſehr fraglich, ob die Ausführung überhaupt gelänge, vollends ob ſie bald und gut gelänge. Bei der bekannten Lauheit der liberalen Parteien in der Volksſchulſache (und bei der bekannten Kälte der Konſervativen) dürfte man getroſt ſagen: es werde jedenfalls nicht bald gelingen und ſchwerlich ſonderlich gut, — wie das auch die vergangenen Jahrzehnte vor aller Welt bewieſen haben. Das die erſte Folge, die offenbar ſchon ſchlimm

genug wäre. — Nun die zweite, die, wie sich zeigen wird, noch schlimmer ist. Sie betrifft und trifft die zurückgeschobene Verwaltungsordnung. Angenommen, die vier Spezialordnungen seien in der That allesamt zustande gekommen, so gut es hat gelingen wollen. Da es nun vom Verwaltungssystem und seinem Personal abhangen wird, ob die neuen Ordnungen auch wirklich voll und konsequent ausgeführt und in Zukunft, wo es sein müßte, rechtzeitig verbessert werden: so bleibt dieses zurückgeschobene Reformstück — die Verwaltungsordnung — doch immer für sämtliche Interessenten das wichtigste von allen, auch für den Lehrerstand, zumal er erst dadurch zu den lang entbehrten Amts-, Standes- und Vertretungsrechten gelangen kann. Diese bleibende Wichtigkeit will fest im Auge behalten sein. Um nun schließlich auch die Verwaltungsreform durchsetzen zu können, würde es vor allem darauf ankommen, ob man schlagend und unwidersprechlich beweisen kann, daß die büreaukratisch-vormundschaftliche Form des Schulregiments in jedem Betracht unzweckmäßig sei. Woher muß dieses Beweismaterial genommen werden? Offenbar vornehmlich aus den zahlreichen Mängeln und Gebrechen, welche die bisherige Vormundschaftsregierung in den vier Gebieten der Lehrerbesoldung, der Unterhaltungspflicht, der Schuleinrichtung und der Schularbeit so lange Zeit hat bestehen lassen, ohne eine gründliche Besserung anstreben zu wollen. Dieses Beweismaterial, wenn es anno 1848 (oder ein wenig später) aus allen vier Gebieten sorgfältig und übersichtlich zusammengestellt worden wäre, würde wahrhaft erdrückend gewesen sein. Sind dagegen jene vier Angelegenheiten vorweg neugeregelt worden und damit die dort bis dahin vorhandenen Mängel und Gebrechen beseitigt: wo will man dann das Beweismaterial hernehmen, um nunmehr auch dem büreaukratischen Vormundschaftssystem zu Leibe gehen zu können? Es ist für immer verloren; man hat selber es preisgegeben. Überdies werden die Vertreter des Vormundschaftssystems jetzt geradezu den Spieß umkehren und sagen: da jene vier Reformen unter der Leitung der bisherigen Regierung zustande gekommen, so liege darin der Beweis vor, daß diese Regierungsweise in jedem Betracht zweckmäßig sei. Da mögen denn die weisen Reformer zusehen, wie sie ihre verlorene Sache aus dem Brunnen ziehen. Mit der Neuregelung auf jenen vier peripherischen Gebieten beginnen, heißt somit für die Liberalen nichts anderes, als die Waffen, mit denen sie kämpfen müssen, der Reihe nach nicht bloß wegwerfen, sondern dieselben obendrein den Gegnern überliefern."

„Nach den vorliegenden vierfachen Gründen ist also sonnenklar: war es den Liberalen und dem Lehrerstande um ein baldiges und gutes Gelingen des ganzen Reformwerkes zu thun, dann mußte unabweislich mit der Verwaltungsordnung begonnen werden. Geschah dies, so leistete die Zurückschiebung der vier Zweigordnungen den großen Dienst, daß nun in den Mängeln und Gebrechen dieser vier

Gebiete das Beweismaterial vorliegen blieb und zwar in aller Vollständigkeit. War überhaupt ein Gelingen der zentralen Verwaltungsreform zu hoffen, ein baldiges und gutes, dann mußte es am sichersten bei dieser Vollständigkeit der Beweise der Fall sein; aber es war auch nur in dem Maße zu hoffen, als das Beweismaterial vollständig beisammen blieb. — War dann die Verwaltungsreform durchgesetzt, so leistete ihr Vorausgehen den zurückgestellten vier Zweigordnungen den großen Dienst, daß für deren Neuregelung auch jene drei mächtigen Hilfskräfte — Synodalberatungen, Mahnungsberechtigung aller Vertretungskollegien und Vollberechtigung des Lehrerstandes — mobil gemacht wurden. War hier ein baldiges und gutes Gelingen überhaupt möglich, dann mußte es bei der Mitwirkung dieser drei Hilfen am sichersten verbürgt sein; aber jede Minderung dieser Hilfen würde auch eine progressive Minderung im baldigen und guten Gelingen zur Folge haben. Das weist also wiederum auf die Wichtigkeit des richtigen Anfangs zurück."

„Daß den liberalen Politikern auch nur ein einziger jener vier Gründe für den richtigen Anfangsgriff zu Verstand gekommen wäre; ja daß sie bei ihrem Schulfeldzuge sich überhaupt jemals mit solchen strategischen Erwägungen ernstlich abgegeben hätten, — davon ist in ihrem parlamentarischen Auftreten wie in ihrer Presse keine Spur zu entdecken. Es liegt aber überdies ein positiver Beweis vor, daß sie nicht begriffen haben, wo der Schlüssel des Schulreformproblems liegt. Wieder sind es die „sieben reichen" Jahre, die ihn liefern. Unberaten, wie der neue Minister war, und mißberaten durch seine liberalen Freunde, sollte möglichst bald eine Erstlingsreform ausgeführt werden — zum Zeichen, daß eine neue Ära angebrochen sei. Welches der fünf Stücke empfahl sich dazu? Das „möglichst bald" wies darauf hin, daß etwas leicht Ausführbares gewählt werden müsse, und dieses wies auf die Lehrordnung hin, da dieselbe bei der bestehenden büreaukratischen Regierweise auf rein administrativem Wege, ohne Mitwirkung des Landtages, erlassen werden konnte Auch empfahl sich dieser Anfangspunkt um deswillen, weil unter den Lehrern gegen die Stiehlschen Regulative eine große Mißstimmung herrschte, zumal hinsichtlich der Präparanden- und Seminarbildung. So wurden denn die Regulative beseitigt und an ihre Stelle die „Allgem. Bestimmungen" gesetzt. An und für sich war dies ein nützliches Werk, namentlich hinsichtlich der Lehrerbildung und durch Einführung der Mittelschul- und Rektorprüfung. Wäre das Ministerium dabei von dem Gedanken ausgegangen, daß die Verwaltungsreform erst nach 25 bis 30 Jahren an die Reihe kommen könnte, so hätte dieser Erstlingsschritt einen Sinn gehabt; denn war die jetzige Lehrergeneration für ein freiheitliches Verwaltungssystem noch nicht reif, so blieb eben nichts anderes übrig, als sie warten zu lassen. So war es jedoch nicht gemeint, vielmehr sollte die neue Verwaltungsordnung samt den übrigen Teilen des Schulgesetzes sofort in Arbeit genommen werden. So ist

denn das Vorkehren der Lehrordnung ein Beweis, daß das Ministerium den richtigen Anfangspunkt der Schulreform nicht kannte. Und daß dann das ganze Schulgesetz ins Auge gefaßt wurde, ist ein zweiter Beweis dafür. Und daß die liberalen Politiker samt den meisten Lehrern an diesen Maßnahmen in strategischer Hinsicht nichts auszusetzen wußten, vielmehr dieselben hoch priesen, beweist weiter, daß sie ebenfalls die rechte Eingangsthür nicht kannten. Hätte das Ministerium von vorn herein alle Kraft zusammengenommen, um zunächst schleunigst eine freiheitliche Verwaltungsordnung durchzusetzen, so würde dieses Werk mit Hilfe der damaligen Landtagsmajorität mindestens eben so leicht und wahrscheinlich noch leichter gelungen sein als die Einführung der neuen Kirchenordnung, und mit diesem einen wäre alles so gut wie gewonnen gewesen. Der damals begangene strategische Fehler ist den liberalen Politikern und ihrem Lehreranhang auch bis zum heutigen Tage nicht zum Bewußtsein gekommen, obwohl schon der Mißerfolg sie darauf hätte aufmerksam machen können. Allein sie haben sich glücklicherweise niemals ernstlich um die Theorie der Schulverfassung bekümmert, weil sie in ihrer Selbstzuversicht meinen, was zur Schulgesetzreform gehöre, das verstehe sich für einen rechtgläubigen Liberalen von selbst oder sei im liberalen Partei-Katechismus längst ausgemacht. So haben sie denn nicht einmal eine Ahnung davon, daß es dabei auch eine strategische Frage gebe, die vom rechten Anfang des Reformierens handelt, — geschweige, daß sie wissen sollten, was alles für das baldige und gute Gelingen des Ganzen gerade von diesem einzig richtigen Anfang abhängt, und wie viel umgekehrt an der Aussicht auf ein baldiges und gutes Gelingen für immer verloren geht, wenn die rechte Thür verfehlt und mit den peripherischen Teilordnungen begonnen wird. Desto besser für mich."

„Wie die liberalen Parteien durch ihr erstes Gebrechen sich selber die Hände gebunden haben, so daß sie gezwungen sind, die beiden Finanzgesetze gern oder ungern schleunigst zur Erledigung bringen zu helfen, so hat ihr zweites Gebrechen ihnen in vielen Fragen die Augen verbunden, so daß sie dort weder Frage noch Antwort sehen. Hier interessiert mich zunächst die eine Folge, daß sie nicht wissen, wo der Schlüssel des Reformproblems liegt, ja nicht einmal ahnen, daß es eine solche Frage giebt. Mögen sie immerhin im Landtage zur Sprache bringen, daß in meinem Gesetz-Entwurf eine vollständige Verwaltungsordnung fehle: was thut's? Darauf bestehen, daß dieses fehlende Stück noch ergänzt werde, können sie wegen der Dringlichkeit der Besoldungsordnung doch nicht. Des bin ich ohnehin sicher. Nun kommt das Beste. Da sie nicht wissen, wie viele Nachteile und Hemmnisse für das gute und baldige Gelingen ihres ganzen Reformwerkes gerade an dieser Lücke hängen und zwar hinsichtlich aller Teile desselben; so merken sie auch nicht im entferntesten, was für ein strategischer Kunstgriff es ist, daß ich die peripherischen Ordnungen vor der Verwaltungsordnung unter Dach zu bringen suche. Ge-

lungen! die weisen Liberalen sind in meinem Garn. — Zu allem Überfluß kommt mir auch noch ihr drittes Gebrechen zu Hilfe."

„Drittes Gebrechen. Dieses ist nicht wie das vorhin beleuchtete ein bloßes Nichtwissen, sondern ein positiver Irrtum; überdies gesellt sich hier zu dem Verstandesfehler noch ein neuer Herzfehler. Diese Verdoppelung deutet schon im Voraus auf Folgewirkungen schlimmster Art hin. Zwar leiden nicht alle Liberalen an diesem Übel, aber doch die übergroße Mehrzahl, so wie die Mehrzahl der liberalistischen Lehrer. Diese Majorität beherrscht das Feld, wenigstens bisher; sie wird also auch die Verantwortung für die schlimmen Folgen hinsichtlich der Schulgesetzreform zu tragen haben."

„Die Verirrung besteht in einer bis zum Fanatismus gesteigerten Vernarrtheit in die Simultanschul-Idee. Diese Idee gilt bei ihren Anhängern für die Quintessenz aller politisch-pädagogischen Weisheit, und der Glaube an die Wunderkraft der Misch-Schule, wäre es auch ein bloßer Köhlerglaube, für das sicherste Zeichen eines hellen, erleuchteten Kopfes, und das Nichtglauben für ein sicheres Zeichen großer Borniertheit. Daß dies alles sich gerade umgekehrt verhält, fällt ihnen im Traume nicht ein. Denn da von seiten der theologischen Gegner der Simultanschule durchweg so geredet wird, daß jene dadurch in ihrer Ansicht mehr bestärkt als gestört werden, so nehmen sie einfach an, daß es keine andern Gegengründe geben könne und wenn sie ja einmal von weitem hören, es gäbe auch pädagogische und freiheitlich-gesinnte Gegner, dann denken sie, dieselben würden doch wohl nur die gewöhnlichen theologischen Gründe vorbringen, und halten es darum für überflüssig, genauer zuzuhören. Den Simultanisten kommt es eben so schwer an, ihren Katechismus zu revidieren, als den Konservativen und Theologen."

„Die Simultanschul-Idee ist keineswegs vom modernen Liberalismus aus eigenem Nachdenken original erzeugt, sondern gehört vielmehr zu seinen ererbten Traditionen. Wie so manche andere traditionell-liberale Begriffe (z. B. von der sog. „parlamentarischen Regierung" und ähnliche), hat man auch diesen gut rechtgläubig konserviert, ohne ihn im Lichte der Gegenwart schärfer zu prüfen. Die Simultanschul-Idee stammt aus der Zeit unserer Großväter und Urgroßväter. Damals war dieser Gedanke in der That das Kennzeichen eines denkenden Kopfes, d. i. eines Kopfes, der die Dinge nahm, wie sie zu jener Zeit wirklich waren, nicht wie er sich dieselben aus irgend einem Gelüst ausmalte. Auf protestantischer wie auf katholischer Seite war das Bewußtsein der konfessionellen Besonderung verloren gegangen und zwar nicht bloß unter den gebildeten Laien, sondern bis in die höchsten Stellen der Kirchenleitung hinauf. Die Union der beiden protestantischen Konfessionen stand bereits in sicherer Aussicht, ist auch später in Preußen und anderwärts verwirklicht worden. An eine Konföderation der evangel. und kathol. Kirche konnte man zwar um der unteren Volksklassen willen vor der Hand noch nicht denken; aber eine Ver-

schmelzung der Schulen, wenn sie im Einverständnis mit den beiden Kirchen geschähe, schien dagegen recht wohl ausführbar. Das wäre dann ein guter Anfang gewesen, und das Weitere würde, wie man hoffte, nur eine Frage der Zeit sein. Nach Lage der Dinge war somit die Simultanschul-Idee damals etwas ganz Naturwüchsiges, nicht von der Politik künstlich ersonnen. Sie war ferner gutartig, ohne Hintergedanken; denn an ein Aufzwingen der gemischten Schule dachte man nicht; vielmehr sollte alles freiwillig vor sich gehen, und man rechnete auf das Einverständnis der Kirchenleitung. Auch stellte sich diese Schulform nicht zu der Pädagogik in offenen Widerspruch, denn der Religionsunterricht sollte nicht in die Ecke geschoben werden, sondern im Mittelpunkt des Lehrplans stehen; aber er sollte ein gemeinsamer, ein sog. allgemeiner sein, und das sollten die Kirchenbehörden ermöglichen. Das war die Simultanschul-Idee unserer Großväter und Urgroßväter."

„Seitdem sind bekanntlich beide Kirchen innerlich lebendiger geworden, und in demselben Maße ist auch das Bewußtsein der konfessionellen Besonderung erwacht. Die Lage der Dinge hat sich also wesentlich geändert. Den Geistlichen und Kirchenobern liegt kein Gedanke ferner als der, das Simultanisieren zu unterstützen, geschweige einen sog. allgemeinen Religionsunterricht gut zu heißen, und die Laien, denen die religiöse Belebung nicht fremd geblieben ist, denken ebenso. Die simultanistischen Liberalen kehren sich jedoch an diese Veränderung der Sachlage nicht; anstatt aus der Geschichte etwas zu lernen, glauben sie es dem Liberalismus schuldig zu sein, die alte Idee mit konservativer Hartnäckigkeit festzuhalten. Indem sie nun hoffen, ihren Lieblingswunsch doch noch durchführen zu können, hat sich die Simultanschul-Idee unter ihren Händen in jeder Beziehung verschlechtert."

„Zum ersten ist sie nicht mehr gutartig, sondern entschieden bösartig; denn wo ihre Anhänger die Majorität haben, da wollen sie der Minorität die Misch-Schule mit Gewalt aufzwingen; man führt die Gewissensfreiheit im Munde und übt doch unverfroren Gewissenszwang, und das soll erlaubt sein, wenn es im Namen der „Aufklärung" geschieht. Da kommt der Herzfehler zum Vorschein."

„Sie ist ferner dreimal unpädagogisch: denn während nach richtiger Pädagogik der Religionsunterricht im Mittelpunkt stehen muß, wird derselbe hier abseits gestellt, isoliert; während die Erziehung Einigkeit der Faktoren fordert, ist bei der Simultanschule alles gespalten: die Schulgemeinde, das Lehrerkollegium und der Unterricht; und endlich: indem der Religionsunterricht streng konfessionell erteilt wird, der übrige Unterricht aber antikonfessionell ist, so pflanzt man absichtlich einen Zwiespalt in die Kinderseele hinein."

„Die Simultanschule will ferner kirchenreformatorisch wirken; wohl, das mag wünschenswert sein, aber wie geschieht es? Um mit den Kirchen offen anzubinden, wie weiland die echten Reformatoren

thaten, dazu sind diese modernen Reformer zu feige, und so schicken sie denn die Kinder vor, damit diese später den Kampf aufnehmen. Und was ist eigentlich diese reformatorische Lehranstalt? Angeblich eine interkonfessionelle Schule, aber, wie jeder Kundige weiß, ist es eine maskierte Konfessionsschule, die Schule der „Aufklärungs-" Konfession; denn wenn sie das nicht sein soll, warum ist sie dann da? Feigheit! die Kinder dabei wagen! hinter eine Maske sich verstecken! Da tritt abermals der Herzfehler zu Tage."

„Die Simultanschul-Idee soll auch staatsmännische Weisheit sein. Ist es denn etwa staatsmännisch, vor den realen, thatsächlichen Verhältnissen die Augen zu verschließen und dann sich weis zu machen, sie wären nicht da? Doktrinarismus mag das sein, nämlich erzschlechter, aber keine Weisheit. Oder soll es etwa staatsmännisch heißen, eine Institution zu vertreten, die mit jenen vorgenannten Charakterzügen behaftet ist — intolerant, unpädagogisch, maskiert — mit Charakterzügen, die zu vertreten jeder Ehrenmann im Privatleben sich schämen würde? Ob in Staaten wie Belgien, Österreich, Frankreich, Italien u. s. w., wo die Protestanten eine verschwindende Minderheit bilden und die das Volksleben beherrschende Kirche grundsätzlich keine Gewissensfreiheit anerkennt, ob es da zulässig ist, diese Intoleranz mit ihren eigenen Waffen zu bekämpfen, also der intoleranten Kirche eine intolerante Schule gegenüberzustellen, mögen die dortigen Liberalen mit ihrem eigenen Gewissen ausmachen. Jedenfalls haben dann die ohnehin eingeengten Protestanten am meisten unter dieser Verzweifelungskur zu leiden; und ohne Zweifel würde es ehrenhafter, mutiger und wirksamer sein, wenn diese Liberalen allesamt aus der intoleranten Kirche austräten und zu den Altkatholiken oder den Protestanten übergingen oder eine eigene Religionsgemeinschaft bildeten. Wir haben es aber mit Preußen zu thun, mit einem Staate, der auf dem Boden protestantischer Gewissensfreiheit und protestantischer Bildung groß und mächtig geworden ist. Was hier im staatlich geleiteten Schulwesen oder innerhalb der evangelischen Kirche hinsichtlich der völligen Durchführung der prinzipiell anerkannten Gewissensfreiheit noch fehlen mag, das ließe sich unschwer auch noch erreichen, wenn es mit ehrlichen Mitteln und ohne tendenziöse Hintergedanken erstrebt würde. Will man aber in diesem Staate, welcher die einzige vollkräftige Schutzmacht des Protestantismus ist und zwar nicht bloß in Europa, sondern auf dem ganzen Erdenrund, die protestantische Schularbeit simultanistisch knebeln, um damit auch die katholischen Schulen in gleicher Weise knebeln zu können, so würde dadurch gerade die katholische Kirche aus naheliegenden Gründen verhältnismäßig wenig geschädigt werden, die protestantische hingegen recht schwer. Ein solch experimentierendes Unterwühlen des Erziehungsfundamentes, auf welchem dieser Staat und seine protestantische Kirche ruht, — bloß zum Zweck der Bekämpfung des Ultramontanismus, dem der Liberalismus mit seinen geistigen Mitteln sich nicht gewachsen fühlt, — das wäre,

auch abgesehen von der vorbewiesenen dreifachen Verwerflichkeit des Mittels, angesichts der Bedeutung des preußischen Staates als einziger Schutzmacht des Protestantismus nicht nur nicht staatsmännisch, sondern leichtsinnig, thöricht und frevelhaft, beides gegen den Staat und gegen die Reformationskirche. So sieht es mit der politischen Weisheit der Simultanschul-Idee aus."

„Endlich: was ist die Simultanschul-Idee vom Standpunkte des Liberalismus selbst, nämlich insofern derselbe als eifrigster Vertreter einer freiheitlichen Schulverfassungsreform gelten will? Ist sie diesem Hauptzwecke förderlich oder hinderlich? Das würde augenscheinlich für ihn die allerwichtigste, die entscheidende Frage sein. Die vorgenannten schimpflichen Charakterzüge, welche der Simultanschule an und für sich anhaften, sind — bloß als Verstandesfehler betrachtet — fast geringfügig im Vergleich zu der lächerlichen Kopflosigkeit, die hier zum Vorschein kommt. Es ist für die Anhänger des bestehenden Vormundschaftssystems ordentlich erbaulich, sich diese Thorheit zu vergegenwärtigen."

„Wenn die liberalen Parteien, wie sie in ihrem Programm vorgaben, mit wirklichem Ernst ein freiheitliches Schulgesetz anstreben wollten und zwar mit warmer Liebe zur Volksschule und ihren Lehrern; wenn sie ferner begriffen hatten, daß dann vor allem eine richtige Verwaltungsordnung ins Auge zu fassen sei; und wenn sie endlich die verschiedenen ganzen und halben Gegner dieser Verwaltungsreform so wie deren Bedenken und mutmaßlichen Einwürfe genau kannten — was nach Moltke ein Hauptaugenmerk des Strategen sein muß —: wie hätten sie dann ihre Reformaufgabe strategisch angreifen müssen? Offenbar so, daß sie sich bemühten, diese vereinte Gegnerschaft, die konservativen Politiker und die Geistlichkeit der beiden Kirchen, zu spalten und dann diejenigen darunter, welche in ihrer Weise ebenfalls der Schule Bestes suchen, so wie die noch Unentschiedenen oder Unkundigen für das Selbstverwaltungsprinzip zu gewinnen. Unmöglich war das ganz und gar nicht: einmal stehen die protestantischen Konservativen und Geistlichen diesem Prinzip durchweg weit näher als die katholischen, und am Niederrhein sind sogar manche protestantische Geistlichen dem Selbstverwaltungssystem auf dem Schulgebiet entschieden zugethan; sodann konnte darauf hingewiesen werden, daß in den mitberatenden Kollegien aller Instanzen auch die Kirchen vollberechtigt vertreten sein würden. Es galt also, die zu befürwortende Verwaltungsordnung durchaus rein zu halten von allen fremden, tendenziösen Beimischungen, mithin dieselbe offen und ehrlich als das darzustellen, was sie in Wahrheit ist und sein will, damit sie sich überall frei ins Gesicht sehen lassen darf, und jeder anerkennen muß, daß sie nichts anderes als das Wohl der Schule im Auge habe; und sodann den Gegnern und Bedenklichen gegenüber diejenigen Seiten hell ins Licht zu rücken, welche auch ihnen sich empfehlen können. Nötigenfalls durfte man sogar bereitwillig mancherlei Konzessionen

machen, wenn es dadurch ermöglicht wurde, die Hauptsache durchzusetzen."

„Was haben nun die liberalen Parteien in dieser Richtung gethan? Von alledem, was geschehen mußte, um die Gegner und Bedenklichen günstig zu stimmen, haben sie nichts gethan. Um es zu können, hätten sie freilich auch mit der Theorie der Schulverfassung vertrauter sein müssen; und um es für nötig zu finden, hätten sie weniger selbstzuversichtlich sein müssen. Doch dieser Unterlassungsfehler, wie teuer er der Schule und ihren Lehrern zu stehen kommt, erscheint fast klein im Vergleich zu der Thorheit, die sie durch ihr positives Thun begingen. Ihre Vernarrtheit in die Simultanschul-Idee hat ihnen diesen Streich gespielt. Indem sie nämlich so laut wie möglich die Misch-Schule als ihr Ideal ausposaunten, so war damit aller Welt kund gethan, daß die von ihnen empfohlene Verwaltungsreform vor allen Dingen dazu helfen sollte, jenes Schulideal zu verwirklichen. Hätte die Verwaltungsreform bei den Gegnern und Unentschiedenen schlimmer verdächtigt werden können, als es hier von ihren Freunden geschah? Die Empfehlung der Misch-Schule war gleichsam ein Uriasbrief, den man dem befürworteten Selbstverwaltungsprinzip als Vorwort beifügte. Die Gegner wußten nun genug. Hatten sie der Verwaltungsreform schon ohnehin bedenklich gegenüber gestanden, so konnten sie jetzt nicht mehr zweifeln, daß dieselbe in den Händen der Liberalen ein für die Konfessionsschule höchst gefährliches Werk sei, dem man mit allen Kräften widerstreben müsse. Anstatt die Gegner zu beschwichtigen und so viel als thunlich zu gewinnen, hatten es also die Simultanisten in ihrer Selbstverblendung fertig gebracht, dieselben auf der ganzen Linie wachzumachen und wider die projektierte Schulverwaltungsreform in die Waffen zu rufen."

„Doch dieses Aufwecken und Verstärken der Gegner ist erst die eine Hälfte der Erschwernisse, welche diese weisen Liberalen durch ihren Simultanisiereifer dem Hauptreformwerk schufen: die andere, noch weit schlimmere besteht darin, daß sie dadurch zugleich eine tiefgehende Spaltung unter den Freunden dieser Reform hervorriefen und somit sich selber positiv schwächten. Denn wenn die neue Verwaltungsordnung dazu helfen sollte, die Misch-Schule durchzusetzen; und wenn man diese Ordnung, die doch versprochenermaßen nichts anderes als die ehrliche Ausführung des Selbstregierungsprinzips sein durfte, derart tendenziös verfälschen und verunstalten wollte, daß sie gleichsam von selbst auf das Simultanisieren hinarbeitete: dann konnten diejenigen Freunde dieses Prinzips, welche aus moralischen, pädagogischen und anderen Gründen das Simultanisieren schon an und für sich entschieden bekämpfen mußten, nicht mehr mitgehen; und das nicht bloß, sondern durch die darin liegende strategische Widersinnigkeit sahen sie sich überdies den Gegnern gegenüber lahm gelegt und entwaffnet."

„Das waren also erstlich alle diejenigen Schulreformfreunde, denen jeder Gewissenszwang ein Greuel ist, vollends wenn derselbe heuch-

lerisch die Gewissensfreiheit im Munde führt. Ferner alle diejenigen, welche mit der Pädagogik zu gut vertraut sind, um sich die drei schlimmen pädagogischen Gebrechen der Meng-Schule für Tugenden aufreden zu lassen. Ferner alle diejenigen, welche mit sämtlichen freiheitlich Gesinnten eine stetig fortgehende Reformation der Kirchen für geboten und für dringend nötig halten, aber zu diesem Zwecke nie und nimmer die Schleichwege der Feigheit und Maskierung billigen werden. Endlich alle diejenigen, welche dem Staate nicht etwa bloß das Recht zuerkennen, sondern es ihm vielmehr geradezu zur Pflicht machen, jede Religionsgemeinschaft, welche die Gewissensfreiheit grundsätzlich oder praktisch verwirft, unter strenge Kuratel zu stellen, aber aus demselbigen Grunde bei einem Staate, welcher die einzige noch übrig gebliebene vollkräftige Schutzmacht des Protestantismus ist, das simulianistische Unterminieren seines historischen Erziehungsfundaments für das Gegenteil der Staatsklugheit, für frevelhaften Leichtsinn ansehen müssen. — Alle diese entschiedenen Freunde einer freiheitlichen Schulverwaltung — und es sind gerade die, welche sich um die gründliche Erforschung des Schulverfassungsproblems am ernstlichsten bemüht hatten und darum auch zum Verfechten am besten gerüstet waren — sie sahen sich durch den strategischen Unverstand der Simultanschul-Schwärmer die Hände gebunden und zum Nichtsthun verurteilt. Denn was konnten sie noch Nutzbares thun? Die Gegner für das Selbstverwaltungsprinzip günstiger zu stimmen oder die Unentschiedenen dafür zu gewinnen, das war jetzt, nachdem jene Schwärmer dasselbe in den übeln Ruf der Simultanisiersucht gebracht hatten, völlig aussichtslos und zwar nicht bloß in der Gegenwart, sondern wer weiß auf wie lange Zeit. Wollten sie ihre Hände wieder frei machen und das Selbstverwaltungsprinzip von dem schlimmen Verdacht reinigen, so mußten sie zuvor ihre Waffen gegen ihre verirrten Verbündeten kehren und dieselben von ihrem Wahn abzubringen suchen. Das haben sie auch redlich und möglichst schonend, vielleicht zu schonend, gethan; natürlich vergeblich, denn wo hätten jemals Fanatiker auf Vernunftgründe gehört?"

„So hatten die simultanistischen Eiferer mit eigener Hand der Schulgesetzreform Hindernisse auf Hindernisse geschaffen:

1. das Selbstverwaltungsprinzip war unverschuldet in den bösen Ruf gebracht, daß sein letzter, geheimer Zweck die Aufzwingung der intoleranten, unpädagogischen, maskierten „Aufklärungs"-Konfessionsschule sei;
2. die Gegner, schon ohnehin diesem Prinzip abgeneigt, hatten jetzt einen neuen Grund für ihr Widerstreben und standen rundum auf der Wacht;
3. die entschiedensten und bestgerüsteten Freunde der Schulgesetzreform sahen sich hinsichtlich dieser Hauptsache wehrlos gemacht; und wo sie doch versuchten, den scheu gewordenen Gegnern das Selbstverwaltungsprinzip objektiv richtig vorzu-

ſtellen oder die Simultaniſten von ihrem Irrwahn abzubringen, da ſchenkte man ihnen auf beiden Seiten nicht einmal Gehör.“

„War das Reformwerk ſchon ohnehin ſchwierig genug geweſen, jetzt war es zu einem heillos verwirrten Knoten geworden.“

„Geſetzt einmal, jemand erzähle einem richtigen Simultanſchul-Liberalen folgende komiſche Geſchichte. Ein Handwerksmann wollte einen ſtarken Nagel in einen Holzpfoſten ſchlagen. Da er die Hilfe eines Bohrers verſchmähte und das Holz ſehr hart war, ſo mußte er ſich natürlich auf einige Mühe gefaßt machen. Indem er ſich anſchickt, ans Werk zu gehen, blitzt in ſeinem hellen Kopfe ein Einfall auf. Er denkt nämlich: wenn der Nagel glücklich eingetrieben wäre und derſelbe dann an ſeiner Spitze einen Widerhaken hätte, ſo würde er ſo feſt ſitzen, daß keine menſchliche Kraft ihn herauszubringen vermöchte. Flugs nimmt er den Nagel, klopft deſſen ſpitzes Ende zu einem Haken um und giebt ſich nun tapfer ans Einſchlagen. Aber wie er auch hämmert und hämmert, und wie heftig er auf das reaktionäre Widerſtreben des Holzes ſchimpft, es will alles nichts helfen; er kommt über den Anfang nicht hinaus. Indeſſen, verzagen iſt ſeine Sache nicht; die intereſſante Idee war doch auch gar zu ſchön, wie ſollte ſie da nicht feſt im Kopfe ſitzen? Wenn daher nicht jemand ſich gefunden hat, der ihm dieſen Nagel aus dem Gehirn zu ziehen verſtand, ſo mag der Mann am Ende heute noch am Hämmern ſein.“

„Ohne Zweifel würde der ſimultaniſtiſche Zuhörer ſofort ſagen, eine ſolche Borniertheit könne nicht vorkommen, es müßte denn im Irrenhauſe ſein. Der Erzähler würde ihm dagegen erwidern müſſen: gewiß, bei denjenigen Leuten, welche beruflich mit Hammer, Holz und Nägeln zu thun haben, kann etwas Derartiges nicht paſſieren. Doch die Geſchichte *iſt* thatſächlich vorgekommen und zwar nicht im Irrenhauſe. Du und Deine ſimultaniſtiſchen Parteigenoſſen, *ihr* habt dieſe einzigartige Borniertheit vor aller Welt zur Schau getragen und zwar bereits mehr als vier Jahrzehnte lang. Seit 1848 bemühtet ihr euch, eine Reform der Schulverfaſſung durchzuſetzen. Wie ihr wußtet, war das Werk ſchon an ſich recht ſchwierig. Aber an dieſen gegebenen Schwierigkeiten ſchienet ihr noch nicht genug zu haben, ihr ſchufet euch ſelbſt noch neue hinzu. Denn anſtatt den Widerſtand möglichſt zu vermindern, anſtatt das ſpitze Ende vorzukehren, d. i. das, was jedem Unbefangenen als zweckmäßig erwieſen werden konnte, — ſtatt deſſen proklamiertet ihr von vorn herein und immer wieder, euer letztes Ziel ſei die kirchenunterwühlende Simultanſchule, und rieſet dadurch nicht nur die alten Gegner zu doppelt energiſchem Widerſtreben auf, ſondern erwecktet euch noch neue Gegner dazu, ſelbſt aus den Reihen der entſchiedenſten Reformfreunde. Was hieß das anders, als das ſpitze Ende der Sache mit eigener Hand *in einen Widerhaken* umwandeln? Ganz beſonders kam eure Kopfloſigkeit zutage, als unter dem Miniſterium Falk die liberalen Parteien die Geſetzgebung in der Hand hatten. Anſtatt jetzt ſo ſchnell wie möglich das Hauptſtück des Schulgeſetzes,

die Verwaltungsordnung vorzunehmen, habt ihr die kostbare Zeit und eure Kräfte im Simultanisieren und im „Kulturkampf“ vergeudet, und — wie es bei solcher Strategie vorauszusehen war — dort wie hier jämmerlich Fiasko gemacht. „Daß Glück ihm günstig sei, was hilft's dem Stöffel? Denn regnet's Brei, fehlt ihm der Löffel.“ Nun habt ihr die Bescherung. Trotz alles Wünschens und Petitionierens, Drängens und „Hämmerns“ kommt die Schulgesetzreform nicht vom Fleck, vollends nicht ihr zentraler Teil, der die Rechte des Lehrerstandes bringen müßte. Nach mehr als vier Jahrzehnten steht ihr noch immer am Anfang. Erreicht ist nichts; obendrein viel verloren, zum Teil unwiederbringlich für absehbare Zeit. Ihr und der getäuschte Lehrerstand steht mit langen Gesichtern einander gegenüber; der letztere wird es im Verfolg wohl noch bitterer fühlen müssen. Trotz alledem kommt ihr nicht zur Einsicht. Ihr scheltet tapfer auf die Reaktion; aber es fällt euch nicht ein, mit euch selber ins Gericht zu gehen, obwohl euer Unverstand allein die Schuld trägt. So lange die Welt steht, ist für eine gute und hervorragend wichtige Sache niemals von einer Partei mit so lächerlicher Kopflosigkeit gekämpft worden, als es der simultanistische Liberalismus in der Schulverfassungsfrage gethan hat.“

„Ob jene Parabel samt ihrer Moral diesem Simultanschul-Schwärmer und seinen Gesinnungsgenossen die Augen öffnen würde, ist bei dem üblichen Unfehlbarkeits-Bewußtsein dieser Leute sehr zweifelhaft. Desto besser für mich. Ich werde mich wohl hüten, ihnen den Star zu stechen. Der Simultanschulwahn hat für meinen Zweck, für die Erhaltung des Vormundschaftssystems, mehr gearbeitet, als die konservativen Parteien beim besten Willen hätten thun können. Eine so hochgradige Borniertheit verspricht offenbar noch weitere gute Dienste, wenn sie geschickt benutzt wird. Vergegenwärtige ich mir zu dem Ende die Gesamtlage der Dinge.“

„Die drei Gebrechen der liberalen Parteien liegen in aller Nacktheit vor Augen; ebenso die zahlreichen, für mich so günstigen Folgewirkungen. Offenbar stehen diese drei Grundschäden in einem gewissen ursachlichen Zusammenhange. Aus der Lauheit und Halbherzigkeit des Interesses an der Volksschule, verbunden mit dem ererbten Glauben, daß „liberal“ heißen und „gescheit“ sein durchaus identische Begriffe wären, schreibt es sich vornehmlich her, daß die Liberalen sich um die Schulverfassungsfrage so wenig bekümmert haben; die daher stammende mangelhafte Einsicht in das Schulverfassungsproblem, besonders in die alles überragende Wichtigkeit der Verwaltungsordnung, hat dann wieder dazu beigetragen, daß ihnen die strategische Albernheit der Simultanschulschwärmerei gar nicht zum Bewußtsein gekommen ist. Das alles mußte nun natürlich rückwirkend wieder die Folge haben, daß sie in ihrer Lauigkeit und in ihrem Glauben an die angeborene Gescheitheit festgehalten wurden; und diese Befestigung des ersten Grundfehlers mußte dann auch wieder

die beiden andern Gebrechen steigern. So bilden die drei Gebrechen einen vitiösen Zirkel, der die Herzen und Köpfe immer mehr mit seinen Banden umstrickte. Doch das Genauere dieses ursachlichen Zusammenhanges mögen die Liberalen selber sich klar machen, wenn ihnen einmal die Augen aufgehen; ich als praktischer Staatsmann kann mir an dem genügen lassen, was in den Thatsachen offen vorliegt."

„Schon allein das erste Gebrechen macht mich sicher — wie sich oben zeigte — daß die Liberalen meine beiden Finanzgesetze (mit ihren Zuthaten) ohne Umstände genehmigen müssen, und dadurch mir helfen werden, die wichtige Verwaltungsordnung auf die lange Bank zu schieben, wo dieselbe unzweifelhaft für lange Zeit Ruhe haben wird. Das zweite Gebrechen giebt mir dann — wie sich ebenfalls zeigte — zweifache Sicherheit, und das dritte obendrein sogar dreifache."

„Die Hauptsache wäre somit im Reinen."

„Doch darf ich mich damit noch nicht zufrieden geben. Ich muß Nägel mit Köpfen machen. Ein wichtiger Punkt meines strategischen Plans ist noch rückständig. Er betrifft die in etlichen Gegenden von altersher bestehenden Schulgemeinden. Die echte, vollberechtigte Schulgemeinde ist eine durch und durch freiheitliche Institution und steht darum zum Vormundschaftssystem Zug für Zug im entschiedensten Gegensatze. Überdies findet jeder der vier Interessenten irgend etwas an ihr, was gerade ihn anziehen muß; insbesondere gilt dies für die bisher Bevormundeten, vollends für den Lehrerstand. In der That enthält die unscheinbare Schulgemeinde in nuce das ganze Selbstverwaltungssystem und bringt dasselbe im Kleinen deutlich zur Anschauung — für den, der Augen zum Sehen hat. Ihr Fortbestehen, sei es auch nur in etlichen wenigen Landschaften, birgt daher für die Ruhe der Schulvormundschaft eine stete Gefahr. Daß der zünftige Liberalismus in Folge seiner drei Gebrechen die zahlreichen freiheitlichen Charakterzüge dieser Institution bisher nicht hat sehen können, und daß die Konservativen alles Freiheitliche scheuen, kann mich für die Zukunft nicht beruhigen; denn wenn die Schulgemeinden irgendwo am Leben bleiben und anschaulich vor Augen stehen, so ist zu befürchten, daß den helleren Köpfen unter den liberalen Schulfreunden und Lehrern doch endlich der Blick aufgeht. Geschähe das aber, dann wären die Tage des Vormundschaftssystems gezählt."

„Besinne ich mich jetzt auf die zu ergreifenden Gegenmaßnahmen. Da das Bedrohliche in den freiheitlichen und etlichen andern empfehlenden Eigenschaften der Schulgemeinde liegt, so wird es zuvor nötig sein, mir dieselben genau zu merken, damit ich keine Fehlgriffe begehe und die Gefahr ja nicht zu gering anschlage."

„Wer sich auf Verwaltungsgeschäfte versteht, kann nicht umhin, die Schulgemeinde als eine entschieden zweckmäßige Einrichtung zu bezeichnen, da es viele administrative Obliegenheiten giebt, die nur in der Nähe der Arbeitsstätte richtig besorgt werden können. An und für sich, als bloße Lokal-Institution gedacht, würde die Schulgemeinde

auch dem Vormundschaftssystem nicht anstößig sein; ja, ohne den Lokal-Schulvorstand käme die Schulbehörde hinsichtlich mancher Verwaltungsaufgaben in Verlegenheit. So hat man denn auch da, wo die Schulgemeinde herkömmlich bestand, dieselbe bisher ruhig bestehen lassen. Allein die augenfällige Zweckmäßigkeit könnte leichtlich auch auf die freiheitlichen Eigenschaften aufmerksam machen. Darin liegt eine Gefahr."

„Nun die freiheitlichen Charakterzüge."

„Erstlich ist die Schulgemeinde der einzige Weg, um im öffentlichen Erziehungswesen das Familienrecht zur Geltung und zur Bethätigung zu bringen. Daß beim Vormundschaftssystem und sogar beim Selbstverwaltungssystem, wofern dieses auf der Kommune sich aufbaut, die Familie in Schulsachen unmündig bleibt, merkt das große Publikum nicht. Der eigentümliche Gang der Schulgeschichte, von der kirchlichen Vormundschaft zur staatlichen, hat diese Lücke trefflich verhüllt; der Schulnebel und die Gleichgültigkeit aller politischen Parteien hinsichtlich der Theorie der Schulverfassung haben das Übrige gethan. Selbst bei den Staatsrechtslehrern vermißt man eine Untersuchung darüber, wie das Familienrecht im öffentlichen Schulwesen zur Anerkennung und Bethätigung gebracht werden könne. An der echten Schulgemeinde, wo sie leibhaftig vor den Augen steht, kann diese Frage von jedem, der über soziale Rechtsverhältnisse denken gelernt hat, deutlich herausgelesen werden und die einzig richtige Antwort dazu."

„Zum andern zeigt die Schulgemeinde den einzig möglichen Weg, um die Gewissensfreiheit auf dem Schulgebiete vollaus durchführen und sichern zu können. Auch das ist dem großen Publikum verborgen geblieben — aus denselbigen Ursachen wie beim vorigen Punkte. Freilich hat dabei mitgewirkt, daß den sämtlichen politischen Parteien im Grunde die Gewissensfreiheit nicht sehr am Herzen liegt; man spricht wohl von dieser Freiheit, wünscht sie aber eigentlich nur für die eigene Partei oder Kirche. Das Vormundschaftssystem und das auf der Kommune sich aufbauende Selbstverwaltungssystem, welches ebenfalls die Familie in Unmündigkeit erhält, können zwar, wenn sie guten Willens sind, die Gewissensfreiheit gewähren, können sie aber als Vormünder auch jeder Zeit wieder entziehen. Bei der Schulgemeinde ist dieselbe nicht bloß gewährt, sondern für immer verbürgt; denn das Familienrecht schließt auch die Gewissensfreiheit ein. Wer Schulgemeinde sagt, der sagt: Familienrecht; und wer Familienrecht sagt, der sagt auch: Gewissensfreiheit."

„Zum dritten ist die Schulgemeinde der einzig richtige Anfang des Selbstverwaltungssystems auf dem Schulgebiete. Ihre Organisation zeigt zugleich, wie stilgerecht fortgebaut werden müßte, wenn alle interessierten Lebensgemeinschaften (Staat, Kirche u. s. w.) zu ihrem Recht kommen sollen. Für die, welche sehen können, würde

also dieser Anfang ein beständiger Mahner zur Fortführung des Baues sein."

„Zum vierten ist das Schulgemeinde- oder Familienprinzip der einzige Weg, um der Pädagogik zur Freiheit zu verhelfen. Das Interesse des Staates, der Kirche und der Kommune richtet sich immer nur auf eine besondere Seite der Schulaufgabe; darum sind sie eben nur Teil-Interessenten. Der Standpunkt der Familie umfaßt dagegen die Gesamtaufgabe der Schule; darum ist sie Voll-Interessent. Daraus folgt, daß der Familie bei der Schulverwaltung nicht bloß in dem Sinne eine Stimme gebührt wie jedem der drei Teil-Interessenten, sondern vielmehr die erste Stimme. Daß darin ein neuer Grund für die unbedingte Notwendigkeit der Schulgemeinde liegt, geht mich hier nicht weiter an, da dies nach dem Familienprinzip ohnehin feststeht. Hier handelt es sich um den andern daran hängenden Gedanken, der die Freiheit der Pädagogik fordert. Im Blick auf die Gesamtaufgabe der Schule, wie die Pädagogik dieselbe faßt, kann der Standpunkt jedes der Teil-Interessenten nur ein einseitiger heißen. Gewönne nun einer derselben einen überwiegenden Einfluß im Schulregiment, so könnte es geschehen, daß er sein einseitiges Interesse in den Vordergrund stellte, — also der eine die Ausrüstung für das politische Leben, der andere die für das kirchliche und der dritte die für das wirtschaftliche. Das hieße dann, der Schule würde etwas zugemutet, was sie vom pädagogischen Standpunkte eigentlich nicht thun dürfte. Mit andern Worten: die Pädagogik wäre nicht mehr frei, sondern einem fremden, unpädagogischen Zwecke dienstbar. Allein auch dann, wenn die drei Teil-Interessenten sich gegenseitig im Schach hielten, so daß keiner von ihnen seine Anforderungen übermäßig ausdehnen könnte: so erschöpft doch ihr vereinigter Standpunkt noch keineswegs die Gesamtaufgabe der Schule; es bliebe daher immer noch fraglich, ob man die übrigen pädagogischen Gesichtspunkte und Aufgaben (z. B. die so wichtige Sorge für die Selbstthätigkeit des Schülers, die formale Durcharbeitung des Lehrstoffes, die Berücksichtigung der Individualität u. s. w.) zu ihrem Rechte kommen lassen wollte. Überdies bliebe auch möglich, daß die drei Teil-Interessenten unter gegenseitiger Bewilligung ihre partiellen Lehrforderungen allesamt über das richtige Maß steigerten: da wäre dann die Pädagogik dreimal gebunden, und bezüglich der übrigen, der formalen Gesichtspunkte würde sie durch jenes materiale Übermaß obendrein von selbst unfrei. Endlich noch kommt hinzu, daß die Schule unter der alleinigen Oberherrschaft der Teil-Interessenten stets in Gefahr steht, in die Kämpfe der politischen, religiösen und wirtschaftlich-sozialen Parteien hineingezogen zu werden, wie sie das in der bisherigen Geschichte auch reichlich hat fühlen müssen. — Zwar könnte der Lehrerstand — NB. falls er zum Mitsprechen zugelassen wäre, was er aber nicht ist — in allen diesen Fällen als technischer Vertreter der Pädagogik seine Bedenken vorbringen; allein die Lehrer sind nicht Schulherren, sondern Ange-

ſtellte, und wenn ihre Gründe nicht überzeugen, ſo haben ſie dienſtſchuldig auszuführen, was ihnen aufgegeben wird. Wie ſoll es nun ermöglicht werden, daß das Schulamt nur das auszuführen braucht, was pädagogiſch richtig iſt, und ferner alles zur Ausführung bringen darf, was die Pädagogik fordert? Mit andern Worten: wie läßt ſich der Pädagogik die Freiheit verſchaffen, um zum Segen aller Intereſſenten mit ihrem vollen Wiſſen dienen zu können? Dadurch, daß der Lehrerſtand zum Mitſprechen berechtigt wäre, würde dieſe Freiheit noch nicht vollaus gegeben ſein, da derſelbe als techniſcher Berater nur Gründe vorbringen, nicht aber als wirklicher Intereſſent Forderungen ſtellen darf, mit denen die übrigen Intereſſenten ſich abfinden müſſen. Soll nun die Pädagogik dennoch frei werden, ſo frei, als es überhaupt möglich iſt, ſo muß ſie mit Intereſſenten-Recht zu Wort kommen und kraft dieſes Rechts Forderungen geltend machen können; d. h. alſo, es müßte ein Intereſſent da ſein, der auf ſeinem Standpunkte die ganze Schulaufgabe ins Auge zu faſſen hat. Ein ſolcher Intereſſent iſt wirklich da — wofern die drei Teil-Intereſſenten nicht durch ihre Übermacht die Schulvormundſchaft an ſich reißen und ihn, den Schwachen, als unmündig bei Seite ſchieben —: es iſt eben der Voll-Intereſſent, dem auch die erſte Stimme gebührt, die Familie. Im Familienrecht liegt alſo die Freiheit der Pädagogik und des Schulamtes. Mit jenem Recht iſt auch dieſe Freiheit gegeben; ohne jenes Recht iſt dieſelbe ſchlechterdings nicht zu haben."

„Der fünfte freiheitliche Charakterzug der Schulgemeinde iſt die einfache Konſequenz des vierten: er betrifft die Rechte des Lehrerſtandes. Käme die Familie in der Schulverwaltung zu ihrem vollen Rechte, nämlich im Sinne der vorgenannten vier Grundſätze, ſo würden ihre Vertreter unzweifelhaft im eigenen Intereſſe ſofort darauf dringen, daß auch die Lehrer zu den ihnen gebührenden Standes-, Amts- und Vertretungsrechten gelangten, und bei den guten Gründen, die ihnen zugebote ſtänden, würden ſie es ohne Frage auch bald durchſetzen. Wäre das geſchehen, ſo fände der Lehrerſtand in den Beratungs-Kollegien aller Inſtanzen Einen Intereſſenten, der beruflich genau dasſelbe zu vertreten hat, was er als Techniker vertritt, nämlich die pädagogiſche Geſamtaufgabe der Schule. Lehrerſtand und Familie, wofern ſie ihren Beruf verſtehen, ſind demnach natürliche Verbündete, während die drei Teilintereſſenten, weil ihre Intereſſen auseinandergehen, geſpalten ſind. Überdies iſt jeder dieſer Letzteren dem Verdacht ausgeſetzt, daß ſein Blick einſeitig ſei, während jene Beiden die Mutmaßung für ſich haben, daß ſie nicht ſo leicht einſeitig urteilen. Noch mehr. Der Vertreter des Schulamtes, wofern er des gewiß iſt, daß ſeine Anſicht guten pädagogiſchen Grund hat, kann dann bei vielen Fragen nicht bloß als Techniker reden, ſondern zugleich ſich darauf berufen, daß er auch im Sinne des Familienſtandpunktes ſpreche, wodurch alſo ſein Votum doppeltes Gewicht erhält. Das würde ſelbſt in dem Falle gelten, wenn der zufällige Vertreter der

Familie abweichender Meinung wäre; ſtimmen aber beide überein, ſo ſind ſie den geſpaltenen Teil-Intereſſenten gegenüber, trotz deren Dreizahl, entſchieden im Vorteil. Das Familienprinzip verſchafft ſomit der Pädagogik und ihren techniſchen Vertretern in einem Maße freien Raum und Einfluß, wie es ſich auf keinem andern Wege ermöglichen läßt. Es wird in einem Intereſſenkreiſe des öffentlichen Lebens wohl ſelten vorkommen, daß zwei Faktoren ſo kongruente Intereſſen haben und ſo auf einander angewieſen ſind, wie es bei der Familie und dem Schulamte der Fall iſt. Daß der Lehrerſtand bisher nicht zu ſeinen beruflichen Rechten gelangen konnte, rührte eben daher, daß die Familie ſelber unmündig war, und unter den drei vormundſchaftlichen Teil-Intereſſenten ſich kein Fürſprecher fand, wenigſtens kein warmer. Die Lehrer, welche bei dem bisherigen Gange der Dinge vorausſichtlich noch lange unmündig bleiben, würden darum für das Intereſſe der Pädagogik und des Schulamtes nicht beſſer haben ſorgen können als dadurch, daß ſie mit allen Kräften für das Familienprinzip eingetreten wären, was ebenfalls keinen Fürſprecher finden kann. Zum Glück für das Vormundſchaftsſyſtem hat die Mehrzahl der Lehrer dies bisher nicht gethan, weil man den Zuſammenhang zwiſchen Familienrecht und Freiheit der Pädagogik nicht begriff. Hätten ſie es gethan, von Anfang an, und ſo eifrig, wie ſie pro domo geſprochen, geſchrieben und petitioniert haben, ſo würde wahrſcheinlich die freiheitliche Verwaltungsreform längſt ausgeführt ſein, und die andern vier Ordnungen des Schulgeſetzes dazu. — Der vierte und fünfte freiheitliche Charakterzug der Schulgemeinde-Idee — Freiheit der Pädagogik und Vollberechtigung des Schulamtes — ſind demnach von hervorragender Wichtigkeit und für das büreaukratiſche Regierungsſyſtem äußerſt bedrohlich. Die Gefahr ſteigert ſich noch durch zwei Umſtände. Einmal dadurch, daß die ſämtlichen Schulintereſſenten, wenn ſie ihr eigenes Beſtes recht verſtänden, eigentlich den unverkürzten Volldienſt der pädagogiſchen Wiſſenſchaft nur wünſchen könnten, ja wünſchen müßten. Zum andern dadurch, daß auf dem liberalen Parteiprogramm das Deſiderium „Freiheit der Wiſſenſchaft“ ſo zu ſagen oben an ſteht. An dieſem Punkte könnte den Liberalen daher leichtlich der Blick aufgehen, daß die unſcheinbare Schulgemeinde ſogar mit ihrem heißeſten Herzenswunſche in engem Zuſammenhange ſteht. Glücklicherweiſe denken ſie aber dabei an die Wiſſenſchaft der Pädagogik am allerwenigſten, obwohl deren Freiheit die Vorbedingung zu der Freiheit der übrigen iſt. Und ob ſie auch jeweilig einmal daran dächten, ſo geht es ihnen bei dieſem Herzenswunſche genau wie den meiſten Lehrern mit dem ihrigen: man hat irgend ein ſchönes Ideal im Auge, aber man weiß nicht, wo der Schlüſſel zu ſeiner Verwirklichung liegt, weil der von den Vätern ererbte Reformkatechismus nichts darüber ſagt.“

„Welch eine Perſpektive von Umgeſtaltungen eröffnen die fünf freiheitlichen Grundſätze der Schulgemeinde! Etwas Bedrohlicheres als

dieſes kleine Weſen mit ſeinem ſchlichten Namen kann es für das Vormundſchaftsſyſtem nicht geben. Wollen wir Vormünder hinfort ruhig ſchlafen, dann muß die Schulgemeinde den Leuten aus dem Geſicht und damit aus dem Sinn geſchafft werden und zwar möglichſt bald."

„Nun das Wie der Ausführung. Zwei allgemeine Vorſichtsbedingungen ſind durch die Umſtände klar gewieſen."

„Damit Unberufene nicht merken, daß etwas Wichtiges vorgehe, muß es ſtille, ohne viel Redens geſchehen."

„Und damit es glücke, muß der geſetzgeberiſche Akt, der die Schulgemeinde ſtill verſchwinden machen ſoll, ſich lediglich als eine Schenkung darſtellen, als die Verleihung eines wertvollen Stückes Selbſtverwaltung Iſt ſo der Akt mit dem Glorienſchein einer Freiheitserweiterung geſchmückt, dann wird nicht leicht jemand auf den Gedanken kommen, daß noch eine andere Abſicht mit im Spiele ſei."

„Das Hauptmittel zur ſtillen Beſeitigung der Schulgemeinde läuft mir durch die Neuregelung der Schulunterhaltungspflicht von ſelber in die Hände. Nach dem vorzulegenden Schulunterhaltungsgeſetz ſoll hinfort überall die bürgerliche Gemeinde der Träger der Schullaſten ſein, da die landrechtlichen Schulſozietäten dazu nicht ausreichen. Damit ſind alle Parteien einverſtanden. Das iſt alſo für mich feſter Boden."

„Nun weiter. Im Bereich des preußiſchen Landrechts gilt dieſer Grundſatz der Schulunterhaltung in allen größeren und kleineren Städten ſchon längſt. Hier iſt dann die Schulverwaltung ſo geordnet, daß die ſämtlichen Schulangelegenheiten dieſer Inſtanz, einſchließlich der Lehrerwahlen, durch die ſtädtiſche Behörde mit Hilfe einer ſog. Schuldeputation direkt vom Rathauſe aus geleitet werden. Schulgemeinden giebt es demnach in dieſen Städten nicht. Ob daneben für die einzelnen Schulen behufs der näheren Aufſicht ſog. Schulvorſteher beſtellt ſind oder nicht, iſt unweſentlich, da dieſe Schulvorſtände als bloße Hilfsorgane keine ſelbſtändigen Rechte beſitzen. Auch in den allermeiſten übrigen Städten beſteht dieſe Art der kommunalen Schulverwaltung; die Ausnahmen finden ſich nur in denjenigen wenigen Gegenden, wo in Stadt und Land echte Schulgemeinden herkömmlich ſind. Jene Form der Schulverwaltung könnte daher füglich die „ſtädtiſche" heißen. Das Charakteriſtiſche dieſer ſtädtiſchen Schulordnung liegt nun aber nicht darin, daß die Kommune die Schullaſten trägt — denn das kann auch da geſchehen, wo echte Schulgemeinden beſtehen, wie z. B. der Regierungsbezirk Düſſeldorf zeigt —; das Charakteriſtiſche liegt vielmehr in der Form der Verwaltung, nämlich darin, daß keine Schulgemeinden geduldet werden. Das will ſagen: die Kommune betrachtet in Schulſachen die Familie als unmündig, und ſich ſelbſt als deren Vormund; und ſo nimmt ſie außer ihren eigenen Schulrechten auch die Rechte der Familie für ſich in Anſpruch. Dieſe ſtädtiſche Schulordnung iſt ſomit das getreue Nachbild des ſtaatlichen

Vormundschaftssystems. Wie die Staatsregierung die höhern Instanzen und das Ganze vormundschaftlich und zentralistisch verwaltet, so die Stadtbehörde die beiden untern Instanzen vormundschaftlich und zentralistisch vom Rathause aus. In allen jenen Städten gilt dieses ihr altgewohntes Vormundschaftssystem in den Augen aller liberalen Biedermänner als das Muster der kommunalen Selbstverwaltung auf dem Schulgebiet, — dank der Verblendung des zünftigen Liberalismus. Und die landrechtlichen Schulsozietäten — mit Ausnahme der wenigen, welche zugleich die Rechte echter Schulgemeinden besitzen — können in der That nicht anders als mit Neid auf die Städte blicken, da sie die schweren Schullasten allein tragen müssen, während ihnen doch die wichtigsten Rechte vorenthalten sind."

„Diese in den Städten eingelebte und von der Landbevölkerung beneidete Schulverwaltungsweise, — *das ist's, was ich für meinen Zweck brauche*. Damit ist mir der Weg nicht bloß gewiesen, sondern obendrein im voraus aufs beste gebahnt. Mit diesem Ideal kommunaler „Selbstverwaltung" in Schulsachen soll mein Gesetzentwurf nunmehr *das ganze Land* beschenken. Würde der Gesetzentwurf angenommen, so wäre mein Ziel bis aufs letzte Pünktchen erreicht: Die Schulgemeinde wäre verschwunden, ohne daß meinerseits ein Wörtchen wider dieselbe geredet zu werden brauchte."

„Vergegenwärtige ich mir noch kurz die *Aussichten* für die Annahme dieses Teiles des Gesetzentwurfs."

„Die wenigen Landschaften abgerechnet, wo echte Schulgemeinden, verbunden mit kommunaler Schulunterhaltung, bestehen, sind die Aussichten rundum so günstig wie möglich. Die Lage der Dinge, die Kurzsichtigkeit beider Parteien, die Vorgeschichte, die meisten Lehrerpetitionen, kurz, alles ist zu meinen Gunsten. — Die *Städte*, diese Vorgänger in allem Kulturfortschritt, finden in meinem Gesetzentwurf genau ihre altgewohnte, vielgerühmte und beneidete städtische Schulordnung wieder; und wenn sie ihr eigenes bisheriges Thun nicht verleugnen wollen, so müssen sie meinem Gesetzentwurf das Zeugnis geben, daß er in der Kommunalinstanz entschieden dem Selbstverwaltungsprinzip huldiget. — Die *Landbevölkerung*, welche unter dem Druck der Schullasten seufzt und doch die wichtigsten Schulrechte vermißt, — sie sieht sich durch meinen Gesetzentwurf nicht nur mit einer merklichen Erleichterung der Schulkosten beschenkt, sondern auch mit allen den Schulrechten, welche die Städte besitzen, und wird daher dieses Angebot freudig willkommen heißen. Daß eine neue Gesetzesvorlage auf eine so einmütige Befriedigung in Stadt und Land rechnen kann, ist wohl selten dagewesen."

„Ferner kommt mir zu gute, daß man fast überall gewohnt ist zu schließen: wenn die Kommune Träger der *Schullasten* sei, so müsse sie in ihrem Bereiche auch Träger aller *Schulrechte* sein. Der eine oder andere mag zwar die Übergabe aller Schulrechte an die Kommune bedenklich finden; allein er weiß sich gegen jenen Schluß nicht zu

wehren; und da die Übertragung der Schullaſten an die bürgerliche Gemeinde doch einmal notwendig und um der Lehrerbeſoldung willen dringlich iſt, ſo glaubt er, ſich in die unvermeidliche Konſequenz ſchicken zu müſſen. Jene Anſicht enthält nun freilich einen recht groben Irrtum. Wäre der Schluß vom Träger der Laſten auf den Träger der Rechte richtig, und fände man es dann für zweckmäßig — wie ja auch zuweilen vorgeſchlagen worden iſt — die Schullaſten einem noch größeren Verbande zu übertragen, etwa dem Kreiſe oder der Provinz, ſo würden alle Schulrechte auf den betreffenden größeren Verband übergehen, und ſomit die unteren Inſtanzen ſämtlich rechtlos werden; und wenn der Staat allein die Schulen unterhielte, ſo würde von Selbſtverwaltung in Schulſachen überhaupt nichts mehr übrig bleiben Ob man dann vielleicht einſehen würde, daß jener Schluß irrig iſt? — Aus dem Tragen der Schullaſten kann nur folgen, daß der Träger auf diejenigen Rechte Anſpruch hat, welche ſich auf die Verwendung der Gelder beziehen. Nichts weiter. Alle übrigen Schulrechte verbleiben dem, dem ſie aus inneren, moraliſchen Gründen gebühren. Auch die Kommune, gleichviel ob ſie die ſämtlichen Schullaſten trägt oder nicht, beſitzt ſolche inneren Schulrechte; ſie folgen aus dem *Intereſſe*, was die bürgerliche Gemeinde an den Schulen ihres Bereiches hat. Bei der praktiſchen Ausübung dieſer Eigenrechte treten aber auch die übrigen Schulintereſſenten — Familie, Kirche, Staat — in Konkurrenz; die Kommune gilt dann nur als Mitintereſſent. Darum iſt im Vorſtande der echten Schulgemeinde auch die Kommune vertreten, wie umgekehrt bei der Schulverwaltung der Kommunalinſtanz auch die Schulgemeinden angemeſſen vertreten ſein müßten. So der wahre Sachverhalt. In den Motiven zu meinem Geſetzentwurf werde ich beim Träger der Schullaſten nur von „*äußeren*“ Rechten reden; das läßt ſich verantworten. Daß ich jenen Trugſchluß, der *alle* Rechte meint, ausdrücklich korrigieren ſoll, kann niemand von mir verlangen. Wollte ich es doch thun, ſo hieße das, meine Karten offenlegen: man würde dann auf die Spur kommen, daß die von mir vorgeſchlagene kommunale Schulordnung keineswegs dem Selbſtverwaltungsprinzip entſpricht, ſondern im Gegenteil hinſichtlich der Familienrechte die vormundſchaftliche Verwaltung erhalten will. So laſſe ich denn den falſchen Schluß, den andere zu verantworten haben, ruhig laufen und für mich arbeiten.“

„Ganz beſonders ſchätzenswert aber iſt die Begünſtigung, welche ich der bisherigen *Schulgeſchichte* verdanke. In ganz Alt- und Neupreußen (mit Ausnahme der wenigen Schulgemeinde-Diſtrikte) iſt die Bevölkerung in Stadt und Land ſo vortrefflich für meinen Plan präpariert, daß ich es nicht beſſer wünſchen kann. Staat und Kirche und Städte haben, trotz ihrer ſonſtigen Divergenzen, wie in Einem Geiſte dafür gearbeitet. Allüberall auf dieſem weiten Gebiete iſt die *Familie* im öffentlichen Schulweſen *unmündig* und in dieſe Bevormundung förmlich *eingewöhnt*. In den Städten hat die hergebrachte zen-

traliſierte Rathaus-Schulleitung dieſes Eingewöhnen beſorgt — unter dem ſchönen Namen und Schein der Selbſtverwaltung; auf dem Lande hat es die ſtaatliche Bureaukratie im Bunde mit der Geiſtlichkeit gethan — im Namen des Staates und der Kirche. Die Gewöhnung iſt auch ſo gut gelungen, daß dieſe Unfreiheit auch nicht einmal mehr empfunden wird. Man weiß nicht anders. Das gilt von allen Familien ohne Unterſchied, gleichviel ob vornehm oder gering, ob gebildet oder ungebildet, ob liberal oder konſervativ. Nie kommt in dieſen Kreiſen jemand auf den Gedanken, daß es bei der Schulverwaltung auch Familienrechte gebe. So braucht denn auch niemand ſich mit der Frage zu quälen, welche Einrichtung nötig ſei, damit dieſe Familienrechte zur Bethätigung gelangen können. Wie ſollte da die Schulgemeinde vermißt werden? Ihr Begriff liegt dieſem an Bevormundung gewöhnten Denken ſo fern als möglich und vielleicht noch ferner als vor Erlaß der neuen Kirchenordnung der Begriff der echten Kirchengemeinde. Wird ja einmal der Name „Schulgemeinde“ gehört oder gebraucht, ſo denkt man nur an die landrechtlichen Schulſozietäten; obwohl jedermann wiſſen kann, daß dieſelben nicht da ſind, um den Familien zu ihren Rechten, zur Mündigkeit zu verhelfen, ſondern bloß um der Schulunterhaltung willen. Daß dies alles ſich wirklich ſo verhält, daß die offen vorliegende Rechtloſigkeit der Eltern in Schulſachen nirgends gefühlt wird, ſelbſt nicht einmal bei den Gebildeten, geht aufs evidenteſte daraus hervor, daß aus allen dieſen Gegenden meines Wiſſens niemals um Errichtung echter Schulgemeinden petitioniert worden iſt. — In jüngſter Zeit, infolge des Streites über Gymnaſial- und Realſchulbildung, ſcheint freilich den Intereſſenten der höhern Schulen ihre Bevormundung allmählich merkbar und unbehaglich zu werden. Es wird aber wohl noch eine geraume Weile dauern, bis man begreift, wie die Sache angegriffen werden müßte, zumal die Lehrer der höhern Schulen ihrerſeits durchweg der bureaukratiſchen Regierweiſe mehr zugethan ſind als dem Familien- und Selbſtverwaltungsprinzip. Geſetzt aber auch, im höhern Schulweſen kämpfe über kurz oder lang das Selbſtverwaltungsſyſtem ſich durch, ſo dürfte ſelbſt dann noch viel Zeit vergehen, bis dieſe Reformbewegung auf das Volksſchulgebiet ſich fortpflanzt. Der Antrieb könnte ja doch nur von den höhern Ständen ausgehen; dieſe aber denken zunächſt bloß an die Schulen ihrer eigenen Kinder. Das eigentliche Volksſchul-Publikum würde von den Verwaltungsreformen, die beim höhern Schulweſen eintreten möchten, nichts erfahren und darum nach wie vor die Bevormundung ſich ruhig gefallen laſſen, zumal die meiſten Volksſchullehrer dieſer Gegenden gerade ſo denken wie ihre Kollegen an den höhern Schulen und darum nach wie vor ſich keine Mühe geben werden, ihre Schulintereſſenten über die Familienrechte aufzuklären. Kurzum, wie die Kirche dem Volksſchulweſen in der Verwaltungsreform zuvorgekommen iſt, ſo wird ihm jedenfalls auch das höhere Schulweſen noch zuvorkommen. Es geht das alles natürlich

zu. Das Volksschul-Publikum war und ist unberaten; und die Mehrzahl der Volksschullehrer hat es nicht anders gewollt."

„Für meinen Plan, durch Übertragung der gesamten örtlichen Schulverwaltung an die Kommune die Schulgemeinde aus der Welt zu schaffen, ist also rundum alles günstig. Die vielbelobte „Muster-Schulordnung" der Städte verleiht meinem Vorschlage den Glorienschein der Selbstverwaltung; der geläufige Schluß vom Träger der Schullasten auf den Träger der Schulrechte giebt ihm das Ansehen logischer Notwendigkeit; die jahrhunderte lange Gewöhnung der Bevölkerung an Unmündigkeit der Familie hält den Blick für wahre Freiheit im Schulwesen gefangen und läßt somit den Wunsch nach echten Schulgemeinden nicht aufkommen; und die Abneigung der meisten Lehrer gegen das Familienprinzip wird nach wie vor mächtig dazu beitragen, daß das alles auf lange Zeit so bleibt. Wie könnte unter so günstigen Umständen das Gelingen noch zweifelhaft sein? Vivat stultitia!"

„Es erübrigt jetzt noch, für die Verhandlungen im Landtage das Nötige zu überlegen. Die Entscheidung wird in den Fraktionsversammlungen und in der Unterrichtskommission vor sich gehen. Wie die verschiedenen Parteien sich dabei benehmen und was sie zur Sprache bringen werden, läßt sich im voraus ziemlich genau erraten. Diese Besprechung brauche ich auch nicht zu scheuen, da nach Lage der Umstände und nach der Gesamtstellung der Parteien das Endresultat doch nur in meinem Sinne ausfallen kann. Gleichwohl ist aus mancherlei Gründen wünschenswert, daß alles möglichst glatt und friedlich verlaufe, namentlich auch um der Schulgemeinde-Distrikte willen, die ohne Zweifel recht angelegentlich um Erhaltung der Schulgemeinde petitionieren werden. Es thut mir leid, daß diese Landschaften die ihnen liebgewordene Einrichtung, die an und für sich auch wohl geduldet werden könnte, zum Opfer bringen müssen; allein das Gesamtinteresse des Staates fordert nun einmal dieses Opfer. — Bezüglich der Liberalen und der Konservativen braucht meine Sorge vornehmlich sich bloß darauf zu richten, jede Partei bei ihrem eigenen Programm festzuhalten; im vorliegenden Falle dienen mir ihre Fehler und Schwächen noch mehr als ihre Tugenden. Es bleibt demnach nur zu ermitteln, ob bei der einen oder der andern Fraktion durch vertrauliche Belehrung noch etwas nachzuhelfen sein möchte. (Das Centrum bedarf einer separaten Behandlung.) Vergegenwärtige ich mir zu dem Ende die Stellung jeder Partei zur Schulgemeindefrage, und was demgemäß meinerseits etwa zu thun wäre."

„Die Liberalen. Sie werden in der Schulgemeindefrage meine willigsten und treuesten Helfer sein. Ich rechne auf jenen Herzfehler, der sie auch zu der Simultanisier-Schwärmerei verleitet hat. Offenbar sind sie auf dem religiösen Gebiete nicht recht bewandert: gern und viel an den Kirchen kritisierend, zeigen sie sich doch im Neuschaffen unfähig und im Kämpfen ungeschickt. Ersteres

ist u. a. bei den „Lichtfreunden“, beim Protestantenverein und ähnlichen Bestrebungen deutlich an den Tag gekommen; letzteres im jüngsten „Kulturkampfe“ wider den Ultramontanismus. Dort wurde nichts Positives von belang zustande gebracht; und hier war das Endresultat, daß der Gegner mit viel größerer Stärke aus dem Kampfe hervorging, während die mutigen Angreifer jetzt die Ohren hängen lassen und nicht gern vom Kulturkampfe reden hören. Ob nun dieses Manko des bisherigen Liberalismus einen tieferen Grund hat, brauche ich nicht zu untersuchen; ich halte mich an das Besehbare, Thatsächliche, daß die derzeitigen Liberalen sich auf die Behandlung religiöser Dinge nicht verstehen; ungerechnet, daß es in ihrer Mitte auch kirchlich Indifferente giebt, und wieder andere, welche in dem Rufe stehen, kirchen- und religionsfeindlich zu sein. Die ernster Gesinnten, welche in den leitenden Kreisen ohne Zweifel die Mehrzahl bilden, sind allerdings für diese Ausartungen nicht verantwortlich; allein diese letzteren Elemente sind nun einmal da, und ihr Einfluß hilft den Gesamtcharakter der Partei bestimmen. Um diesen Durchschnittscharakter, wie er sich in den besehbaren Thaten der Partei offenbart, handelt es sich hier; nicht um das, was rechts und links besser oder schlimmer sein mag. Gewiß tragen die Fehler der Orthodoxie beider christlichen Konfessionen an dieser Verstimmung und Kälte der Liberalen gegen alles Kirchliche mit Schuld; allein vollaus entschuldigt sind sie darum doch nicht, denn diese Mißstimmung hat jedenfalls auch irgend eine originale Quelle.“

„Diese schiefe Stellung zur Kirche ist den Liberalen verhängnisvoll geworden. Sie wünschen ein freiheitlich geleitetes Schulwesen. Dieweil aber ihr Denken darüber vornehmlich durch ihre Kirchenfurcht beherrscht war, so verleitete dies dazu, es mit diesem Problem recht leicht zu nehmen, nämlich dasselbe im wesentlichen für gelöst zu halten, wenn die bisherige Nebenvormundschaft der Kirche aufgehoben und der kirchliche Einfluß auf das sachlich Berechtigte beschränkt wäre. So die Gemäßigten; die Simultanisten freilich wünschen diesen Einfluß noch mehr einzuschränken und die Extremen denselben gänzlich zu beseitigen. Bestärkt wurden die liberalen Politiker in dieser Meinung noch durch einen ähnlichen Gedankenverlauf im Lehrerstande. Die Beaufsichtigung der Schule durch „geborne“ Lokal- und Kreisschulinspektoren, ohne Rücksicht auf deren technische Qualifikation, mußte natürlich von den Lehrern als eine Erniedrigung ihres Standes empfunden werden, und so hatten ihrer viele sich gewöhnt, die Befreiung von dieser „gebornen“ geistlichen Vormundschaft als die „Emanzipation der Schule“ anzusehen, wie wenn mit dieser einen Maßnahme alle übrigen wünschenswerten Freiheiten von selbst gegeben wären. Freilich haben die Geistlichen beider Konfessionen redlich dazu geholfen, die liberalen Politiker und die Lehrer in diese beschränkte Auffassung des Schulverfassungsproblems hineinzudrängen, indem sie immer so redeten, als ob zu der berechtigten Mitwirkung

der Kirche bei der Schulverwaltung notwendig auch die technische Vormundschaft der Theologen über die Lehrer gehören müsse. So lautet denn das liberale Programm kurzweg: Die Schule sei Staatsanstalt und dementsprechend in der unteren Instanz Kommunalanstalt. In dem Begriffe der staatlichen Schulherrschaft soll demnach alles enthalten und ausgemacht sein, was zur freiheitlichen Leitung und Gestaltung des Schulwesens gehört. Daß es auch noch andere Schulinteressenten giebt, daß also auch noch andere Gegensätze als der von Staat und Kirche erwogen werden müßten; daß die Geistlichen, denen die technische Nebenvormundschaft rechtlich abgesprochen ist, doch von der souveränen Staatsbehörde wieder faktisch in die Aufsichtsämter eingesetzt werden könnten; daß mithin zur Abweisung kirchlicher Übergriffe noch andere Faktoren mobil gemacht werden sollten, und was dergleichen Fragepunkte mehr sind, — daran dachten und denken die Liberalen für gewöhnlich gar nicht; das Hinstarren auf den alleinigen Gegensatz von Staat und Kirche läßt solche Erwägungen nicht aufkommen. Mir ist ihr Schulprogramm durchaus willkommen; hoffentlich halten sie daran fest. Mit der Proklamierung der Schule als Kommunalanstalt ist der Schulgemeinde im Prinzip das Todesurteil gesprochen; es fehlt nur noch die Vollstreckung."

„Auch dazu wird mir die liberale Kirchenscheu die Hilfskräfte liefern."

„Da verdienen vor allem die Simultanisten geschätzt zu werden, weil in ihnen die Konfessionsscheu am lebendigsten ist. Sie bilden ohne Zweifel die Majorität der liberalen Partei. Zur Zeit lassen sie zwar von ihrer Liebhaberei nicht viel verlauten, dieweil Wind und Wetter dafür nicht günstig sind. Aber alte Liebe rostet nicht; muß sie sich still halten, so steigert das nur ihre Wärme, und sie harret ihrer Zeit. Daß der neue Gesetzentwurf die Konfessionsschule als Regel streng festhält, wird den Simultanisten zwar unbequem sein; allein sie werden sich darein schicken, da man weiß, daß es vor der Hand nicht anders geht. Überdies wissen sie, daß das Simultanisieren eine notwendige Vorbedingung hat — das Kommunalprinzip; und diese Vorbedingung sehen sie zu ihrer Freude im Gesetzentwurf erfüllt. In der Kommunalschule schauen sie nun im Geist schon die künftige Simultanschule. Was zur Anbahnung der letzteren noch erforderlich ist, hoffen sie durch sorgfältige Wahl der Gemeindeverordneten, der Schulvorsteher und Lehrer unschwer ausführen zu können, damit, wenn oben ein günstiger Windumschlag eintritt, das Simultanisieren sofort losgehen kann. So werden sie denn im Landtage alle Kräfte aufbieten, um das Kommunalprinzip durchzusetzen und die hinderliche Schulgemeinde, wo sie noch existiert, aus dem Wege zu räumen."

„Die Verstimmung der Liberalen gegen die Kirche hat ferner bewirkt, daß ihnen an den bestehenden Schulgemeinden vor allem derjenige Charakterzug in die Augen fiel, welcher denselben einen kirchlichen Anstrich giebt: ihre Konfessionalität. Natürlich geriet nun die

Schulgemeinde-Institution um dieses ihres kirchlichen Anstriches willen bei ihnen sehr in Ungnade. Diese Abneigung wird mir eine wertvolle Hilfskraft werden. Ich kann daher nur wünschen, daß die Konservativen diesen kirchlichen Charakterzug der Schulgemeinde kräftig herausstreichen. Schaden kann das nichts, denn sie werden doch schließlich selber einsehen, daß die Dringlichkeit der Finanzgesetze, verbunden mit dem Schluß vom Tragen der Schullasten auf den Träger der Schulrechte, die Annahme des Kommunalprinzips unvermeidlich machen. Je mehr aber konservativerseits die kirchliche Bedeutung der Schulgemeinde betont wird, desto schärfer werden die Liberalen sich angestachelt fühlen, die zwingenden Gründe für die Einführung des Kommunalprinzips auseinanderzusetzen. So brauche ich selbst dabei nichts zu thun; die Liberalen besorgen diese Arbeit für mich, und sie werden ohne Zweifel so klug sein, es so zu thun, daß von ihrer Abneigung gegen die Schulgemeinde nichts merkbar wird."

„Endlich hat die liberale Kirchenscheu, verbunden mit der daraus fließenden Abneigung gegen die Schulgemeinde, auch noch eine Folge gehabt, welche für mich die bedeutsamste und erwünschteste von allen ist, da mein ganzer Feldzugsplan im Grunde auf ihr ruht, mit ihr steht und fällt. Diese Folge besteht darin, daß die Liberalen dadurch davon abgehalten worden sind, das Wesen der echten Schulgemeinde genauer zu untersuchen. Sie sahen darin nur eine aus alter Zeit überlieferte, höchst unvollkommene Institution, die in das moderne Staatsleben gar nicht mehr passe. Bestärkt wurden sie in dieser irrigen Anschauung dadurch, daß sie die landrechtlichen Schulsozietäten um ihres Namens willen für wahre Schulgemeinden hielten, was dieselben doch so wenig sind, als die früheren altpreußischen Parochieen wirkliche Kirchengemeinden waren. Um echte Schulgemeinden zu sein, fehlt den Schulsozietäten gerade das, was nicht fehlen darf, nämlich die wesentlichen Rechte; dazu haben sie gerade das, was sie nicht haben dürfen, nämlich die Pflicht, mit ihren schwachen Kräften allein die Schullasten zu tragen, was doch vernünftigerweise durch einen größeren Verband geschehen muß. So sind denn den Liberalen die freiheitlichen Charakterzüge der echten Schulgemeinde mit ihren weitreichenden Konsequenzen gänzlich verborgen geblieben. Glückliche Unwissenheit! Wären ihre Augen nicht durch die verhängnisvolle Kirchenscheu eingebannt gewesen, so hätten sie wenigstens zwei jener freiheitlichen Charakterzüge merken müssen. Der eine steckt verborgenerweise gerade hinter derjenigen besehbaren Eigenschaft der bestehenden Schulgemeinden, die ihnen mißfällt: hinter der Konfessionalität. Die Konfessionalität ist kein wesentliches, kein Begriffsmerkmal dieser Genossenschaften, sondern nur ein zufälliges der jetzt bestehenden; genauer ausgedrückt: das äußere Symptom eines dahinterstehenden, ganz anders gearteten Prinzips. Das Prinzip heißt: Gewissensfreiheit im Erziehungsgebiet. Wollen nun mehrere Familien behufs gemeinsamer Erziehung ihrer Kinder zu einer Schulgenossenschaft zu-

ſammentreten, ſo fordert die Schulerziehung, weil ſie eine gemeinſame ſein ſoll, daß die betreffenden Familien in den Erziehungsgrundſätzen einig ſind. So kann es alſo einerſeits Schulgemeinden geben, die ſich auf eine der ſtaatlich anerkannten Konfeſſionen vereinigt haben; andere können ſich auf ein anderes Glaubensbekenntnis vereinigen; und wieder andere können, wenn's ihnen beliebt, eine Simultanſchule gründen. Die Konfeſſionalität, ſei es dieſe oder jene, iſt demnach nur eine zufällige Eigenſchaft der Schulgemeinde; das weſentliche Merkmal heißt Gewiſſenseinigkeit auf Grund der Gewiſſensfreiheit. Die Gewiſſensfreiheit im Schulweſen läßt ſich aber nur ermöglichen und verbürgen auf dem Wege des Schulgemeindeprinzips. — Das weiſt auf den zweiten freiheitlichen Charakterzug, als Vorbedingung jenes erſtgenannten, hin. Schulgemeinden ſind nur möglich, wenn das Familienrecht in der Erziehung gilt, d. h. das Recht der Eltern, ſich zu einer Schulgenoſſenſchaft nach ihrem Gewiſſen zu verbinden und bei der Verwaltung ihrer Schule in gebührendem Maße mitzuwirken. Iſt dann eine ſolche Schulgemeinde etwa evangeliſch- oder katholiſch-konfeſſionell, ſo iſt ſie das nicht kraft einer Forderung der betreffenden Kirche, ſondern nach ihrem eigenen Willen; und iſt ſie etwa ſimultan, ſo iſt ſie das nicht kraft eines kommunalen oder ſtaatlichen Beſchluſſes, ſondern eben wieder nach ihrem eigenen Willen. Mit anderen Worten: die echte Schulgemeinde ſteht rechtlich weder auf kirchlichem, noch auf kommunalem, ſondern auf eigenem Grund und Boden, auf dem Boden des Familienrechts; kurz, ſie iſt ſelbſtändig, und zwar gerade ſo ſelbſtändig, wie die Kirchengemeinde und die Kommune es ſind. Will man ein freiheitliches Schulweſen, ſo muß dasſelbe auch eine gewiſſe Selbſtändigkeit haben; dieſe Selbſtändigkeit läßt ſich aber auf keinem anderen Wege finden, als auf dem des Schulgemeindeprinzips, d. i. auf dem Boden des Familienrechts. Auch dieſer hochbedeutſame freiheitliche Charakterzug der echten Schulgemeinde wurde liberalerſeits infolge der Kirchenſcheu nicht geſehen, wenigſtens nicht recht begriffen. Vielleicht trug zur Irreleitung des Blickes bei, daß in neuerer Zeit auch die Vertreter der kirchlichen Vormundſchaft anfingen, das Familienrecht im Munde zu führen. Genug, bei den Liberalen ſetzte ſich vorſchnell die Anſicht feſt, daß das Familienrecht unter allen Umſtänden eine Begünſtigung der kirchlichen Schulanſprüche bedeute und darum ihrerſeits nicht unterſtützt werden dürfe. Hätten ſie ſchärfer zugeſchaut und das Sachverhältnis genauer unterſucht, ſo würden ſie etwas ganz anderes gefunden haben. Zum erſten dies, daß das Familienrecht nichts anderes bedeutet und bedeuten kann als: Freiheit und Selbſtändigkeit der Schulgemeinde — auch gegenüber der Kirche, und in ſeiner Konſequenz: Selbſtändigkeit des Schulweſens überhaupt — wiederum auch gegenüber der Kirche. Ferner: daß jenes Berufen auf das Familienrecht von ſeiten der Geiſtlichen erſt da in Gebrauch kam, als die Berufung auf das Kirchenrecht nicht

mehr ziehen wollte. Weiter: daß dieſe kirchliche Empfehlung des Familienrechts, wenigſtens auf katholiſcher Seite, gar nicht im Ernſt gemeint ſein kann, da man dort die Mündigkeit der Familie in Erziehungsſachen nicht anerkennen darf, weil dies mit dem kirchlichen Dogma von Geiſtlichen und Laien im Widerſpruch ſteht. Endlich: daß darum die wirklich ſelbſtändige Schulgemeinde mit ihren Konſequenzen dort nicht nur nicht willkommen geheißen werden kann, ſondern als ein arger Feind, der die in Erziehungsſachen unmündige Laienſchaft durch Mitſprechenlaſſen allmählich zum Bewußtſein der Mündigkeit bringen wolle, aufs entſchiedenſte bekämpft werden muß. War es den Liberalen in Wahrheit um ein freies Schulweſen zu thun, ſo mußten ſie, anſtatt vor der kirchlichen Empfehlung des Familienrechts zurückzuweichen, vielmehr dieſe Fürſprecher beim Wort nehmen und ſagen: Wohlan denn, Familienrecht! ſelbſtändige Schulgemeinde! ſelbſtändiges Schulweſen — auch gegenüber der Kirche! Dann war der Spieß umgedreht, und es würde wohl bald an den Tag gekommen ſein, daß dort die Befürwortung des Familienrechts nicht ernſt gemeint war. Indeſſen die Liberalen haben nun einmal weder dieſen, noch den erſterwähnten Freiheitstrieb der Schulgemeinde-Idee begriffen. Daraus iſt zu entnehmen, daß ſie die übrigen freiheitlichen Charakterzüge erſt recht nicht kennen, da jene beiden der Schlüſſel zu den andern ſind. Nichts kennzeichnet die Halbheit und Verdrehtheit des zünftigen Liberalismus ſo ſehr als dieſe glückliche Unwiſſenheit.“

„Summa: bei den liberalen Parteien bedarf es meinerſeits keiner Nachhilfe mehr; hier iſt alles, wie ich es wünſche. Die echte Schulgemeinde iſt die freiheitlichſte Inſtitution, die es auf dem ſozialen Gebiete giebt und geben kann. Ihr ſoll der Garaus gemacht werden; und ſiehe, gerade die Partei der ſogenannten Freiheitsfreunde iſt die geeignetſte und willigſte zu dieſem Henkergeſchäft. Welch eine Tragik in der Geſchichte dieſes Liberalismus!“

„Nun will auch ich den Liberalen etwas zuliebe thun. Ein Dienſt iſt des andern wert. Mein Geſetzentwurf beſchränkt die Selbſtverwaltung im Volksſchulweſen auf den Bereich der Kommune. Die Liberalen wünſchen ohne Zweifel, den Ruhm mit heimzubringen, daß ſie noch etwas mehr Freiheit erkämpft hätten, und werden daher den Antrag ſtellen, daß auch die Kreisinſtanz mit hinzugenommen werde. Das hätte ich ohne Beſorgnis ſelber thun können; ich werde ihren Antrag auch gern genehmigen. Im Geſetzentwurf habe ich mich eben mit Fleiß beſchränkt, um ihnen Raum zu laſſen, mir noch ein Stückchen Selbſtverwaltung abmarkten zu können. So dienen wir uns gegenſeitig: ſie haben die Freude, den gewünſchten Ruhm zu erwerben, und ich darf verſichert ſein, daß ſie nun den Geſetzentwurf deſto williger genehmigen. Überdies wird der Kreis-Schulausſchuß die Bezirksregierung von manchen kleinlichen Geſchäften entlaſten; ein neuer Gewinn. Wegen der Befugniſſe der Kreis-Inſtanz brauche

ich mir keine Sorge zu machen, da nach dem Zuschnitt meines Gesetzentwurfs die wichtigen Sachen doch den höhern Instanzen verbleiben müssen. Was die Zusammensetzung des Kreis-Schulausschusses betrifft, so liegt es bei den größeren Städten nahe, hier den kommunalen Schulvorstand unter Hinzuziehung des Kreis-Schulinspektors als Kreisorgan anzusehen. Bei den ländlichen Kreisen werden die Konservativen wohl dafür sorgen, daß hier bloß Landrat und Kreis-Schulinspektor den Kreis-Schulausschuß bilden; auf den Beirat der Lehrer wird man gern verzichten. Selbstverwaltung einzig durch zwei Staatsbeamte, — das stimmt."

„Die Konservativen. Die Mehrzahl gehört den östlichen Provinzen an und zwar den Landdistrikten. Diese Östlichen geben in der Partei den Ausschlag. Mit ihnen habe ich es daher hier vornehmlich zu thun."

„Echte Schulgemeinden giebt es in diesen Provinzen nicht. Bis vor wenigen Jahren gab es nicht einmal eigentliche Kirchengemeinden; wie hätte es da mündige Schulgemeinden geben können? Die landrechtlichen Schulsozietäten sehen nur der äußeren Figur nach wie Schulgemeinden aus; was zum Wesen gehört — die vollen Rechte und das Bewußtsein der Mündigkeit — gerade das fehlt. Überdies müssen diese kleinen Bezirke allein die Schulkosten tragen. Darum kann die Bevölkerung die Schulsozietäten nicht als ein Gut ansehen, sondern nur als eine Last. Das einzige, was den Familien an ihnen sympathisch sein könnte, liegt darin, daß sie einen konfessionellen Charakter haben. Das ist der Punkt, wo mein Plan, die Schulgemeinden gänzlich zu beseitigen, bei den Konservativen auf eine Schwierigkeit stoßen könnte. Hier muß demnach eine Verständigung angestrebt werden."

„Inbetreff der innern Schulverwaltung haben die Konservativen in der Hauptsache nur zwei Wünsche:

1. daß die Schulen konfessionell seien;
2. daß die Lehrer unter der vormundschaftlichen Obhut der Geistlichen bleiben. Dieser letztere Punkt liegt ihnen ganz besonders am Herzen. Die Beweggründe brauche ich nicht genauer zu untersuchen."

„Hinsichtlich beider Wünsche glaube ich ihre Besorgnisse beschwichtigen zu können."

„Was zunächst die Konfessionalität der Schulen betrifft, so kann meinerseits darauf verwiesen werden, daß dieselbe in der Staatsverfassung und in meinem Gesetzentwurf ausdrücklich als Regel hingestellt und somit genügend verbürgt sei. Bei der notgedrungenen Übergabe der Schulen an die Kommune lasse sich im Wege der Gesetzgebung ein Mehreres nicht thun. Auch sei im Gesetzentwurf vorgesehen, daß durch Gemeindestatut die einzelnen Schulbezirke unter dem Namen „Schulbesuchsbezirke" beibehalten werden können; da lasse sich denn auch eine Art „Unter-Schulvorstand" einsetzen — vielleicht

mit einem Pfarrer als Vorsitzenden. In diesen örtlichen Anordnungen müsse aber das Gesetz den Kommunen Freiheit lassen. Man möge nur an Ort und Stelle selber Sorge tragen, daß alles zweckmäßig geordnet werde. (Als Freund der Kirche bin ich übrigens im Stillen der Meinung, daß es nicht zu ihrem wahren Wohl gereicht, wenn die Konfessionalität gar zu sehr durch äußere Mittel gestützt wird. Wie die Erfahrung genugsam bewiesen hat, vertrauen dann die Geistlichen auf diese äußern Stützen und werden leicht lässig. Mögen sie sich rühren. Sorgt die Kirche dafür, daß in ihren Gemeinden ein lebendiger religiöser Sinn herrscht, so hat die Konfessionsschule nichts zu befürchten. Freilich darf man das nicht laut sagen, sonst werden gewisse Leute verstimmt.)"

„Was dann den zweiten Wunsch betrifft, so werde ich darauf hinweisen, daß der Gesetzentwurf die technische Schulaufsicht nicht berührt, mithin in dieser Beziehung alles beim Alten bleiben soll. Die Staatsregierung sei entschlossen, die Lokal- und Kreis-Inspektion nach wie vor in der Regel den Geistlichen zu übertragen, auch die Seminardirektoren und Schulräte meistens aus der Reihe der Theologen zu wählen. So würde also die Schulaufsicht, so weit es möglich sei, ganz im Sinne der Konservativen geordnet sein. — Dazu möge man nicht übersehen, daß nach dem Gesetzentwurf im Kommunal-Schulvorstande außer demjenigen Geistlichen, der die Kirche vertritt, auch der Lokal-Schulinspektor Sitz und Stimme haben soll, und der sei ja in der Regel ebenfalls ein Geistlicher. Bei so starker kirchlicher Vertretung werde der Konfessionsschule nicht leicht Gefahr drohen. Um die Liberalen, denen das alles wenig behage, nicht aufzustören, möge man daher im Interesse der Kirche über diesen Punkt nicht viel Redens machen, sondern die betreffenden Bestimmungen einfach genehmigen. — Bezüglich der versprochenen Übertragung der Schulaufsicht an Geistliche wird ohne Zweifel noch das Bedenken erhoben werden, daß dies nur auf administrativem Wege geschehe, und daß daher eine spätere Regierung diese Aufsichtsweise beliebig ändern könne. Dem gegenüber würde dann meinerseits daran zu erinnern sein, daß die Schulaufsicht nun einmal in die Hände des Staates gelegt ist. Wollte die Regierung in dieser Beziehung den Geistlichen rechtliche Zusicherungen geben, so hieße das, die gesicherte Stellung des Staates wieder preisgeben. Hätte man es bloß mit der evangelischen Kirche zu thun, so läge die Sache eben anders. Unter den jetzigen Umständen aber könne und dürfe die konservative Partei dem preußischen Staate nicht zumuten, daß er der katholischen Kirche gegenüber sich wieder die Hände binden solle. Was recht und billig ist, solle der katholischen Kirche so gut zuteil werden wie der evangelischen; allein den dortigen ungemessenen Ansprüchen gegenüber müsse die Staatsregierung Latein sprechen können und sagen dürfen: non possumus. Alle treuen Patrioten müßten den Gedanken festhalten, daß die Verstaatlichung der Schulen eine geschichtliche und die kommunale Unterhaltung der Schulen eine finanzielle

Notwendigkeit sei, und müßten sich darum auch an die Konsequenzen gewöhnen. Es gelte nur zu verhüten, daß daraus ein Bruch mit der Vergangenheit werde. Bei allseitigem guten Willen lasse sich das auch unschwer ausführen. Die Kirche müsse sich in die veränderte Sachlage schicken lernen und dann innerhalb der administrativen Praxis eine Verständigung mit dem Staate suchen."

„So die ersten vertraulichen Verhandlungen mit den Konservativen. Ob sie jetzt schon allesamt bereit sein würden, das Schulgemeindeprinzip gänzlich fallen zu lassen, will ich noch nicht fragen. Wäre aber auch die bewirkte Stimmung einstweilen ziemlich günstig, so darf mich das doch nicht sicher machen. Die Hauptprobe, welche mein Plan vor der konservativen Partei zu bestehen hat, ist ohnehin noch rückständig, und da könnte möglicherweise die günstige Stimmung bei vielen wieder umschlagen. Rüste ich mich auf diese Hauptprobe."

„Voraussichtlich werden aus denjenigen Gegenden, wo echte Schulgemeinden bestehen, Petitionen zur Erhaltung dieser Institution einlaufen Auch muß ich darauf gefaßt sein, daß im Landtage etliche warme Fürsprecher derselben auftreten, vielleicht in der Unterrichtskommission, jedenfalls in den Fraktionsversammlungen und im Plenum. Da kündigt sich die Hauptprüfung an. — Vorab wird es nötig sein, mir vorzustellen, was für Gründe diese Fürsprecher mutmaßlich vorbringen werden."

„Aus dem liberalen Lager wird eine solche Fürsprache schwerlich laut werden; denn meines Wissens giebt es unter den Landtagsmitgliedern dieser Richtung keinen einzigen, der ein entschiedener Anhänger des Schulgemeindeprinzips ist. Höchstens möchte der Eine oder Andere um seiner Wähler willen sich veranlaßt finden, ehrenhalber eine Lanze für dieses Prinzip zu brechen. Freiheitliche Charakterzüge würden dann aber jedenfalls nicht erwähnt werden, da dieselben dort nicht gekannt sind, sondern außer etlichen Zweckmäßigkeitsgründen nur solche, die man von kirchlicher Seite anzuführen pflegt. Grundsätzliche Fürsprecher der Schulgemeinde können also nur aus der konservativen Partei kommen, — (abgesehen vom Centrum, dessen Stellung nachher besonders zu bedenken ist). Sind es nun „echte" Konservative, so bin ich abermals im voraus gewiß, daß sie ebenfalls nicht auf freiheitliche Gründe sich berufen werden, sondern auf die bekannten kirchlichen, also namentlich auf die Konfessionalität der Schulgemeinde und das darin liegende Band mit der Kirche. Daß die freiheitlichen Charakterzüge im Dunkeln bleiben, befreit mich von einer großen Gefahr; denn andernfalls wäre zu befürchten, daß den Liberalen die Augen aufgingen, und dann würde mein ganzer Plan vereitelt sein. Wohl mögen diese konservativen Fürsprecher recht tapfer die Ausdrücke „Familienrecht" und „Gewissensfreiheit" im Munde führen; allein da sie als echte Konservative weit davon entfernt sind, diese Begriffe in ihrem Vollsinn zu nehmen und alle Konsequenzen zu ziehen: so werden sie dieselben, wie man das gewohnt ist, derart einseitig im kirchlichen Interesse

handhaben, daß das Freiheitliche darin mehr verhüllt, als an den Tag gebracht wird. Diese einseitige und tendenziöse Handhabung jener Begriffe, verbunden mit der kräftigen Betonung des konfessionellen Charakters der Schulgemeinde, kann auf die Liberalen erfreulicherweise lediglich die Wirkung haben, daß ihre Antipathie gegen das so empfohlene Schulgemeindeprinzip nur verstärkt wird. Soweit wäre also für mich alles günstig. Allein im Blick auf die konservative Partei bedroht mich diese Empfehlung der Schulgemeinde doch mit einer bedenklichen Gefahr. Die Wärme der Fürsprache, das Hervorheben der großen Bedeutung, welche die konfessionelle Schulgemeinde für den Schutz des konfessionellen Charakters der Schule und für die kirchlichen Interessen überhaupt habe, und daneben der Hinweis, daß beim reinen Kommunalprinzip der religiöse Charakter der Schule nur künstlich geschützt sei, — das alles würde ohne Zweifel die Konservativen der übrigen Gegenden antreiben, ihre alten Schulsozietäten oder Schulbezirke etwas schärfer ins Auge zu fassen, als sie bisher gewohnt gewesen waren. Kurz, es wäre zu befürchten, ja, es wäre geradezu wahrscheinlich, daß viele von denen, welche ich bereits halbwegs für das Kommunalprinzip gewonnen hatte, wieder wankend werden würden. Da käme denn mein wohlüberlegter Plan, wo er dem Gelingen so nahe ist, zuletzt doch noch ins Gedränge."

„Glücklicherweise giebt mir der konservative Standpunkt selber das Mittel an die Hand, den schlimmen Wirkungen jener Fürsprache zuvorzukommen. Es ist nur nötig, den Konservativen, namentlich den altpreußischen, rechtzeitig reinen Wein einzuschenken, d. h. ihnen über den wahren Charakter des Schulgemeindeprinzips vertraulich die Augen zu öffnen. Demnach würden die freiheitlichen und empfehlenden Eigenschaften der Schulgemeinde, welche ich mir ja genau gemerkt habe, nunmehr den Konservativen behufs Abschreckung in folgender Weise vorzuführen sein:"

„Die echte Schulgemeinde ist ihrem Begriffe nach keineswegs eine konservative, sondern eine durch und durch freiheitliche Institution. Zum Glück hat der Liberalismus das bis jetzt nicht begriffen. In den bestehenden Schulgemeinden, selbst in denen des Westens, tritt dieser freiheitliche Charakter nur sehr abgeschwächt und verdeckt auf. Darum wird derselbe selten deutlich erkannt. Man blickt bloß auf das, was faktisch besteht und in die Augen fällt, und läßt sich dadurch über das wahre Wesen täuschen. Das ist beiden Parteien widerfahren, den Konservativen so gut wie den Liberalen."

„Das Schulgemeindeprinzip fordert zuerst volle und unverkürzte Anerkennung des Familienrechts in der Erziehung; das will auch heißen: Anerkennung der Mündigkeit der Familien, aller Familien. Damit dieses Recht zur Bethätigung kommen könne, darum soll jede Schule von einer Schulgenossenschaft getragen sein, d. i. von einer Verbindung von Familien zur gemeinsamen Erziehung der Jugend. Eine solche Schulgemeinde ruht demnach ganz und ausschließlich auf

dem Familienrecht, steht mithin weder auf kirchlichem, noch auf kommunalem Boden, sondern auf ihrem eigenen. Wohl wird das Familienrecht begrenzt durch die Rechte der größeren Gemeinschaften — Staat, Kirche und Kommune —; aber zunächst muß das Elternrecht durch Gründung der Schulgemeinde sichergestellt sein. Die drei übrigen Interessenten sollen dadurch zu ihrem Rechte kommen, daß sie in der Organisation der Schulgemeinde angemessen vertreten sind. — In der Forderung des vollen Familienrechts haben wir den *ersten*, den *fundamentalen* freiheitlichen Charakterzug der Schulgemeinde. Derselbe sieht insoweit ziemlich harmlos aus; er trägt aber noch eine lange Reihe weiterer Freiheitstriebe in seinem Schoße, und damit gewinnt das Schulgemeindeprinzip ein ganz anderes Aussehen."

„Soll das Familienrecht unverkürzt gelten, so folgt daraus, daß die Eltern *selber* und *allein* über die religiöse Seite der Schulerziehung entscheiden können. Es fordert also unbedingte *Gewissensfreiheit* auf dem Erziehungsgebiete. Das ist der *zweite* freiheitliche Charakterzug. In dem Schulgemeindeprinzip liegt somit keineswegs die Bürgschaft, daß die Schulen allesamt konfessionell geartet sein werden. Der Begriff „Schulgemeinde" sagt bloß, daß die Erziehung eine *gemeinsame* sein soll, und daß darum die verbundenen Familien hinsichtlich der religiösen Erziehungsgrundsätze *einig* sein müssen. Die nähere Bestimmung dieser Grundsätze ist aber frei gegeben. Diejenigen Eltern, welche treu zu ihrer Kirche halten und somit ihre Kinder in dieser Konfession erzogen wissen wollen, werden sich nun natürlich zu einer konfessionellen Schulgemeinde verbinden und eine Konfessionsschule gründen. Den Andersgesinnten, wo sie zahlreich genug sind, steht es frei, ihre Schule simultan oder noch anders einzurichten. Der Schulbehörde gegenüber haben diese nicht-konfessionellen Schulgemeinden sich nur über den sittlichen Charakter ihrer Erziehungsgrundsätze auszuweisen. — Wie man sieht, beginnt hier das Schulgemeindeprinzip schon recht bedenklich zu werden. Bei dem jetzigen Durcheinander der religiösen Ansichten, zumal bei dem Vordrängen der Sozialdemokratie, möchte es bald dahin kommen, daß es mehr simultane und religionslose Schulen gäbe als konfessionelle."

„Soll das Familienrecht voll und unverkürzt zur Bethätigung kommen, dann muß die Familie auch in den *höhern* Instanzen der Schulverwaltung in gebührendem Maße mitwirken können. Eine vormundschaftliche Vertretung der Familie in diesen Instanzen, sei es durch staatliche oder kirchliche oder Kommunal-Beamte, ist dann nicht mehr statthaft. Die Schulgemeinde-Idee fordert demnach *drittens* ein nach dem *Selbstverwaltungsprinzip* geordnetes Schulregiment, d. h. daß in allen Instanzen neben dem ausführenden Amte ein mitberatendes Kollegium bestehe, in welchem außer Staat, Kirche und Kommune auch die Familie angemessen vertreten ist. Demnach müßte neben dem Lehramte ein Schulvorstand, neben der Kommunalbehörde eine Schuldeputation, neben dem Kreis-Schulinspektor ein Kreis-

Schulausschuß, neben der Bezirksregierung eine Bezirks-Schulsynode und neben dem Unterrichtsministerium eine Landes-Schulsynode eingerichtet werden. Das läuft also offenbar auf recht großartige Reformpläne hinaus."

„Die Konsequenzen des Schulgemeindeprinzips sind aber noch immer nicht erschöpft. Staat, Kirche und Kommune fassen ihrer Natur gemäß immer nur eine besondere Seite der Erziehung ins Auge; die Eltern dagegen haben die Pflicht, die ganze Erziehung zu bedenken. So können jene nur Teil-Interessenten heißen; die Familie aber ist Voll-Interessent. Erhält nun einer jener drei Faktoren bei der Schulverwaltung das Übergewicht, so würde es geschehen können, daß die Schulaufgabe mit einseitigen Forderungen beschwert wird. Damit dies vermieden, damit vielmehr bei Feststellung der Schulaufgabe stets die Erziehung als Ganzes im Auge behalten werde, oder was dasselbe ist: damit lediglich die Pädagogik maßgebend sei, — darum fordert die Familie als Voll-Interessent viertens, daß bei der Schulverwaltung auch das Schulamt, als technischer Vertreter der Pädagogik, in dem benötigten Maße mitwirken könne. Demgemäß würde dann in den repräsentativen Kollegien aller Instanzen auch der Lehrerstand gebührend vertreten sein müssen; auch würden dem Lehrerstande alle technischen Aufsichtsämter offen stehen müssen, so weit er die befähigten Kräfte dazu stellen kann."

„Rechnet man diese vier Forderungen — Familienrecht, Gewissensfreiheit, Selbstverwaltungssystem, Vollberechtigung des Schulamtes — zusammen, und denkt man die Schulverwaltung von unten bis oben nach diesen Grundsätzen umgestaltet, so ergiebt sich aus ihrer Zusammenwirkung noch eine Konsequenz, die füglich als fünfter freiheitlicher Charakterzug gezählt werden kann. Das so geordnete Schulwesen ist zwar mit allen Lebensgemeinschaften (Staat, Kirche u. s. w.) gliedlich verbunden, allein es steht doch durchaus auf eigenem Grund und Boden, auf dem Boden des Familienrechts und der Pädagogik. Dadurch und durch die eigenartige Zusammensetzung aller Verwaltungsorgane erhält dasselbe als Ganzes eine so bedeutende Selbständigkeit und Unabhängigkeit, daß man das alte Schulwesen kaum wiedererkennt."

„Das ist der wahre Sinn des Schulgemeindeprinzips. Wer Schulgemeinde sagt, der sagt auch: Mündigkeit der Familie; der sagt auch: unbedingte Gewissensfreiheit in Erziehungssachen; der sagt auch: Selbstverwaltungssystem durch alle Instanzen; der sagt auch: Vollberechtigung des Lehrerstandes; der sagt auch: Selbständigkeit des Schulwesens. Kommen diese fünf Grundsätze sämtlich zur Ausführung, so läßt sich im voraus gar nicht ausdenken, was für Gährungen, Bewegungen und Umgestaltungen dieselben in unserm staatlichen, kirchlichen und Volksleben hervorrufen würden. Kann man vom konservativen Standpunkte aus diese Freiheits-Ideen so vertrauensvoll ansehen, um aufs Ungewisse hin zu allem Ja sagen zu dürfen?

Iſt beim Umändern öffentlicher Einrichtungen überhaupt Vorſicht und Bedachtſamkeit geboten, dann vollends in dem einflußreichen Erziehungsweſen, welches die Zukunft der Nation in ſeinem Schoße trägt. — Bis jetzt beſtanden Schulgemeinden echter Art bloß in etlichen wenigen Landſchaften, in den übrigen Gegenden nur in teils dürftiger, teils läſtiger Geſtalt, und in den Städten gar nicht; überdies war ſie bloß in der Lokal-Inſtanz ausgebildet, während in den höhern Inſtanzen das ſtaatlich-kirchliche Vormundſchaftsſyſtem herrſchte. Daher iſt es gekommen, daß die freiheitlichen Charakterzüge der Schulgemeinde-Idee dem großen Publikum verborgen geblieben ſind. Bleibt die lokale Schulgemeinde jetzt in einigen Gegenden beſtehen oder wird ſie gar in Stadt und Land überall eingeführt, ſo darf man ſich nicht verhehlen, daß dieſe vielſagende Einrichtung ſich auf die Dauer nicht in den Schranken der Lokal-Inſtanz halten laſſen würde. Das Schulgemeindeprinzip iſt ein ſoziales Samenkorn, welches die Keime und Triebkräfte zu allen den vorhin genannten Freiheiten und Verwaltungsreformen in ſich ſchließt. In unſerer reformſüchtigen Zeit wäre es nicht zu vermeiden, daß dem Einen oder Andern die in dieſer Idee liegenden freiheitlichen Fingerzeige merkbar werden. Etliche pädagogiſche Schriftſteller haben auch bereits darauf hingewieſen. Dringt nun dieſe Erkenntnis in weitere Kreiſe, namentlich in die der liberalen Politiker und Lehrer, ſo werden dieſelben mit allen Kräften auf Ausbau der Schulverfaſſung im Sinne des Schulgemeindeprinzips hindrängen; und wenn das geſchieht, dann läßt ſich unſer konſervatives ſtaatlich-kirchliches Vormundſchaftsſyſtem auf die Länge nicht aufrechthalten, da jenen Reformern weit mächtigere Waffen zu Gebote ſtehen als dem zünftigen Liberalismus für ſeine bisherigen Ideale. — Wünſchen nun die Konſervativen, in der Schulverwaltung das bewährte Autoritätsprinzip wider jene Anſtürmer zu ſichern, ſo kann nicht zweifelhaft ſein, was zu thun iſt. Es gilt dann, die Schulgemeinde-Inſtitution ſtill verſchwinden zu laſſen. Iſt ſie den Leuten aus den Augen, ſo kommt ſie ihnen auch aus dem Sinn, und dann ſind Staat und Kirche von einer großen Gefahr befreit. Mit der Annahme des neuen Geſetzentwurfs würde dieſes Befreiungswerk gethan ſein. Die Ideale des kurzſichtigen Liberalismus ſind nicht zu fürchten, ſo lange ſeine bisherige Kurzſichtigkeit ihm treu bleibt. Hoffentlich hält ſie wenigſtens ſo lange ſtand, bis der Geſetzentwurf unter Dach gebracht iſt.“ — —

„So etwa würden die Konſervativen meinerſeits zu beraten ſein. Geht ihnen dann über das wahre Weſen des Schulgemeindeprinzips der Blick auf; tritt ihnen die lange Reihe der darin liegenden freiheitlichen Antriebe, Forderungen und großartigen Umgeſtaltungen vor die Seele, ſo müßten ſie nicht Konſervative heißen, wenn dieſes Zukunftsbild ihnen nicht einen ſolchen Schrecken einflößte, daß ſie es für die dringendſte Pflicht erkännten, die daher drohende Gefahr im Keime erſticken zu helfen.“

„Demnach kann ich auch hinsichtlich der konservativen Parteien beruhigt sein. Sind nun Konservative und Liberale, trotz aller ihrer sonstigen Differenzen, doch beide zum Untergange der Schulgemeinde verschworen, — sollte mein Plan da noch mißlingen können? So bliebe nur ein letzter Stein des Anstoßes noch zu bedenken übrig:"

„Das Centrum. Diese Fraktion ist die crux der regierenden Staatsmänner in Preußen, insbesondere des Unterrichtsministers. Ihr gegenüber hat mein Gesetzentwurf die schwerste Probe zu bestehen. Auch die Konservativen und die Liberalen haben nachgerade die Macht des Centrums anerkennen gelernt; denn da sie infolge ihres tiefgewurzelten Haders in allen wichtigen Fragen stets auseinandergehen, so kann jede einzelne Partei für sich nur dann etwas von Belang durchsetzen, wenn ihr das Centrum seine Hilfe leiht, was natürlich niemals umsonst geschieht. Gleichwohl sind die Machtmittel dieses ausschlaggebenden parlamentarischen Korps immer noch weit größer, als die andern Parteien und ihre Wählerschaft sich klar gemacht zu haben scheinen. Ich werde mir dieselben sorgfältiger vergegenwärtigen müssen."

„Fünferlei Kräfte, von denen jede für sich schon sehr bedeutsam ist, sind beim Centrum zu einer Gesamtmacht vereint."

„Das erste, was schon äußerlich in die Augen fällt, ist die sehr ansehnliche Zahl seiner Mitglieder. Schon diese numerische Stärke allein sichert dem Centrum stets einen großen Einfluß."

„Zum andern hat diese Fraktion nicht einen schwankenden, wandelbaren Wählerhaufen hinter sich, sondern eine wohl und fest organisierte Religionsgemeinschaft. Die römisch-katholische Kirche hat sich eine politische Vertretung inmitten des Staatslebens zu schaffen gewußt. Die stramme Kirchenleitung bürgt dafür, daß die Wählerschaft ihren Vertretern treu bleibt: so ist die numerische Stärke für immer gesichert. Daher brauchen diese Centrumsmitglieder bei ihrem Verhalten im Landtage niemals ängstlich auf die gute Meinung ihrer Wähler zu horchen und darauf Rücksicht zu nehmen; sie können vielmehr getrost ihrer eigenen Ansicht folgen und für große Zwecke auch solche Schritte wagen, die unten nicht sofort verständlich und darum befremdlich sind. Ihr Publikum ist daran gewöhnt, daß die Oberen alles besser wissen und schließlich ihr Ziel erreichen. Aus dieser Stellung gewinnt das Centrum einen zwiefachen Vorteil: feste Geschlossenheit und doch große Bewegungsfreiheit. Dazu kommt, daß dieser politischen Vertretung der katholischen Kirche auch eine staatlich anerkannte, geordnete Diplomatie des päpstlichen Stuhles — wenn auch räumlich getrennt — zur Seite steht. Nun arbeiten die politischen Vertretungskörperschaften und die Diplomatie sich in die Hände. Wie weiland die Gesandten Friedrichs des Großen im Auslande, so können auch die päpstlichen Diplomaten in Preußen sprechen: hinter uns steht im Landtage eine bewährte politische Armee. — Nun rechne man zusammen, was das Centrum seiner zweiten Kraftquelle verdankt: feste, undurch-

brechbare Geſchloſſenheit, große Bewegungsfreiheit und diplomatiſche Nachhilfe — und vergleiche damit die Lage der anderen Parteien."

„Das dritte Machtmittel verdankt das Centrum ſeinen Gegnern, — nämlich ihrer traurigen, unheilbaren Uneinigkeit. In dieſen offenen Spalt ſchiebt es ſich mit ſeiner ganzen Macht wie ein Keil hinein, um vorab dort jede Verſtändigung und Vereinigung zu hindern und die Kluft noch mehr zu erweitern. Und da ihm das mit Hilfe ſeiner geſchickten Preſſe nur zu gut gelingt, ſo kann es nun mit Behagen daran gehen, die Zerſpaltung der Gegner mit Erfolg für ſeine Zwecke auszubeuten, — heute zur Demütigung des einen oder andern Gegners, morgen zur Schwächung der Staatsregierung. Dieſes Letztere, die Ausbeutung des Zwieſpaltes, merkt man auf der Gegenſeite nur zu empfindlich; man ſpricht dann ärgerlich: das Centrum wiſſe ſeine ausſchlaggebende Stellung klug zu benutzen; allein was hilft das Ärgern, wenn man darüber vergißt, daß man ſelber die Schuld trägt. Überdies bedenkt man nicht jene erſtgenannte Keil-Abſicht des Centrums, nämlich die Erweiterung der Kluft zwiſchen Konſervativen und Liberalen, und merkt darum auch nicht, auf welche Weiſe dieſe Unfriedensſchürung vor ſich geht. Wo nun in dem einen Lager Doktrinarismus, Eigenſinn und Verhaderung ſo die Augen verblenden, da würde im andern Lager ſchon ein mäßiger Grad von Klugheit hinreichen, um große Triumphe feiern zu können, wie viel mehr jetzt, da hier Klugheit und Machtmittel in hohem Maße vorhanden ſind!"

„Die vierte Kraftquelle beſitzt das Centrum darin, daß es nicht eine Einzelpartei iſt, ſondern eine Partei-Konföderation, kurz, eine muſterhafte Kartell-Partei. Dieſelbe ſetzt ſich zuſammen aus entſchiedenen Konſervativen und ebenſo entſchiedenen Liberalen, aus Schutzzöllnern und Freihändlern, aus Agrariern und Induſtriellen u. ſ. w.; trotz aller Sonderintereſſen ſind ſie aber darin einig, daß ſie in der Vertretung ihrer Kirchenintereſſen wie Ein Mann vereint ſein wollen. Dieſer Kartellcharakter bringt dem Centrum nicht nur keinen Nachteil, ſondern eine ganze Reihe von Vorteilen. Man hat dort begriffen, daß eine vollkommene Übereinſtimmung der Anſichten im Gebiete des Zweckmäßigen hienieden nicht möglich iſt. Vermöge dieſer Erkenntnis hat man nun das große Problem wirklich gelöſt: in der Hauptſache Einheit und in allem Übrigen Freiheit. Damit iſt vorab der Vorteil gegeben, für das Hauptanliegen eine große Streiterzahl zu gewinnen, ohne daß die Einzelnen ihrer Sonder-Anſicht untreu zu werden brauchen. Zum andern wird ermöglicht — wie Moltke es ausdrückt: getrennt zu marſchieren und doch, wo es gilt, vereint zu ſchlagen. Zum dritten gewinnt das Centrum als Geſamtpartei an Scharfblick und Klugheit. Denn in manchen Stücken iſt der konſervativ gerichtete Teil ſcharfblickender, in freiheitlichen Fragen der liberal geſinnte; ähnlich bei den übrigen Sonder-Richtungen. Was die Einen nicht ſehen, ſehen die Andern. So kommt alles der Geſamtpartei, dem gemeinſamen Hauptzwecke, zugute. Zum vierten vermehrt dieſer

Kartellcharakter die schon ohnehin vorhandene große Beweglichkeit, wenn es gilt, den Gegnern Abbruch zu thun, also etwa heute sich mit den Konservativen zu verbinden, um den Liberalen eine Schlappe zu bereiten; morgen mit den Liberalen zusammenzugehen, um die Konservativen in die Ecke zu drücken, oder ein drittes Mal auf dem einen oder andern Wege der Regierung eine Niederlage zu bereiten. So aber nicht bloß im parlamentarischen Kampfe, sondern ein weites Feld für solche berechnete Verbündungen bieten auch die Wahlen in denjenigen Wahlkreisen, wo das Centrum keine eigene Vertretung durchbringen kann. Jede Schwächung der Gegenseite, sei es dort oder hier, ist für die Zwecke des Centrums Gewinn. — Mit diesen vierfältigen Vorteilen vergleiche man die Lage der andern Parteien bei ihrem doktrinär scharf abgegrenzten Parteiprogramm.'

„Die fünfte Kraftquelle des Centrums besteht darin, daß das, was seine Mitglieder eint, und was sie gemeinsam erstreben, höher liegt, als die Angelegenheiten der äußeren Wohlfahrt, höher auch, als die Güter der Kultur, kurz, daß es auf dem höchsten Gebiete liegt, was es für uns Menschen giebt, auf dem Gebiete des Sittlich-Religiösen. Sie streiten für den Bestand, das Recht und die Freiheit ihrer, d. i. der römisch-katholischen Kirche. Diese Kirche gilt ihnen als der Haupt-Träger und Haupt-Pfleger des sittlich-religiösen Lebens. Die Hebung des sittlich-religiösen Lebens ist also das, was ihnen über alles am Herzen liegt. Kann es ein höheres Ziel geben? Mag der Weg, auf dem sie dieses Ziel erreichen wollen, nach unsern protestantischen Begriffen mit bedenklichen Gebrechen behaftet sein, so muß doch anerkannt werden, daß die Absicht des Centrums in ihrem Sinne nur dem Sittlich-Religiösen gilt, daß ihr Anliegen für sie Gewissenssache ist. Damit ist eine doppelte Kraftquelle gegeben. Einmal bekommt das Centrums-Programm das Ansehen, die Ehre, ein wahrhaft ideales zu sein. Denn nur das Sittlich-Religiöse ist das wahre ideale Gut, das Ideal für Zeit und Ewigkeit. In dieser Beziehung kann also das Centrum nicht überboten werden, höchstens können die andern Parteien hierin mit ihm wetteifern wollen, wenn nicht, so stehen sie an Ansehen unvermeidlich tief unter ihm. Zum andern wird nun dieses ideale Ziel bei den Centrumsmitgliedern und ihrer Wählerschaft ein Anliegen des Gewissens. Das Gewissen aber ist im Menschenleben die stärkste Triebkraft, die es giebt. Nicht bloß verleiht es Energie, Beharrlichkeit, Unbeugsamkeit und Scharfblick, sondern auch die größte Opferwilligkeit. Wer bisher noch nicht gewußt hat, daß das Gewissen dies alles vermag, der würde es seit dem „Kulturkampf" an der katholischen Kirche haben sehen können, namentlich auch an der großen Opferwilligkeit, die sich dort bei arm und reich für die kirchlichen und kirchlich-politischen Zwecke der verschiedensten Art bethätigt hat. — Im Programm der liberalen Partei fehlt eine Erklärung über die sittlich-religiöse Gesinnung ihrer Mitglieder; in dieser Beziehung hat die Partei als solche kein gemeinsames Strebeziel. Diese Lücke,

dieſes Schweigen gegenüber dem höchſten menſchlichen Ideal iſt ihr verhängnisvoll geworden und wird es in der Folge immer mehr werden. Die konſervative Partei ſtellt allerdings die Pflege des ſittlich-religiöſen Lebens an die Spitze ihres Programms; allein ihr konſervativer Standpunkt bringt Geiſtliches und Weltliches in ſo enge Verbindung, wie wenn die Anſichten auf beiden Gebieten ſolidariſch zuſammengehörig wären, wodurch der Konſervatismus als notwendige Konſequenz der Religioſität, und die Religion zugleich als Mittel für politiſche und andere weltliche Zwecke erſcheint. Durch ſolche ſolidariſche Verbindung des religiöſen und politiſchen Standpunktes wird die Religion unrein und unfrei, ihr idealer Charakter wird verdunkelt, ihr Anſehen geſchwächt und ihre Kraft gelähmt. Die Stellung des Centrums iſt weſentlich vorteilhafter, denn indem es die politiſchen Anſichten frei giebt, macht es in Wahrheit den religiöſen Standpunkt von lähmenden Feſſeln frei."

„Ohne Einſchränkung kann alſo das Centrum ſeine fünferlei Kraftquellen benutzen. Welch' eine Machtfülle iſt ihm damit gegeben!" *)

„Wie wird nun dieſe mächtige Partei ſich mutmaßlich zu meinem Schulgeſetzentwurf ſtellen, insbeſondere zu denjenigen Punkten, die mir für meinen ſpeziellen Zweck die wichtigſten ſind?"

„Was zunächſt die Unterhaltung der Schulen durch die bürgerliche Gemeinde betrifft und die Einſetzung einer kommunalen Schuldeputation, ſo wird dies an und für ſich — ſofern dabei von der Schulgemeindefrage abgeſehen wird — keinen Anſtoß erregen können."

„Somit handelt es ſich noch um die Schulgemeinde. Das, was dieſelbe als freiheitliche Inſtitution iſt und als Wegweiſer zum vollen echten Selbſtverwaltungsſyſtem und als Mahner an die Rechte der Pädagogik und des Schulamtes, — das alles iſt natürlich dem Centrum aus vielen Gründen äußerſt unſympathiſch. Lieber die ſtrengſte bureaukratiſche Schulverwaltung — falls dieſe die Geiſtlichkeit als Nebenvormund mitwirken läßt — als dieſes Schulgemeindeſyſtem mit ſeinen Konſequenzen! Gleichwohl hat die Schulgemeinde als bloße lokale Einrichtung auch einen Zug, den das Centrum zu ſchätzen weiß, nämlich daß ſie der Konfeſſionsſchule einen gewiſſen Schutz gewähren kann. In dieſem eingeſchränkten Sinne wird man daher die Schulgemeinde feſtzuhalten ſuchen. Hier werde ich mich daher im Notfalle zu einer kleinen Konzeſſion entſchließen müſſen. Es würde dann zu geſtatten ſein, gleichſam

---

*) Hoffentlich lieſt niemand aus dieſer Charakteriſierung des Centrums etwas anderes heraus als eben eine Überſchau ſeiner Machtmittel. Die Frage, wie das Thun und Laſſen dieſer Partei vom moraliſchen und vom nationalen Standpunkte zu werten ſei, lag völlig außerhalb der Überlegungsaufgabe des Miniſters. — Überdies iſt es für die Gegenparteien ungleich nützlicher, vom Centrum zu lernen, um ſich ſeiner erwehren zu können, als an ihm Kritik zu üben und mittlerweile immer mehr unter ſein Joch ſich beugen zu müſſen.

als äußere Figur einer Schulgemeinde sogen. Schulbesuchsbezirke einzurichten, mit einem Hilfs-Schulvorstande an der Spitze, in welchem auch der Geistliche Sitz hat und vielleicht Präses ist. Das dürfte dem Centrum für seinen Zweck genügen. Überdies würde meinerseits darauf hinzuweisen sein, daß der Schulgesetzentwurf die technische Schulaufsicht unberührt läßt, also hier alles beim Alten bleiben kann."

„Sollte das Centrum seine Zustimmung zu jenen beiden Kardinalpunkten abhängig machen wollen von der Gewährung anderweitiger Wünsche, sei es auf dem Schulgebiete oder auf dem rein kirchlichen, so muß ich sehen, was sich thun läßt. Jedenfalls darf das Schulgesetz nicht lediglich mit Hilfe der konservativen und liberalen Partei durchgesetzt werden, falls dabei zu befürchten wäre, daß um deswillen die Regierung bei andern wichtigen politischen Fragen, wo sie der Unterstützung des Centrums notwendig bedarf, in Verlegenheit käme."

„Hier stößt mein Können auf eine unübersteigbare Schranke. Es bleibt mir daher nichts anderes übrig, als im Notfalle die Beistimmung des Centrums zum Schulgesetze durch Konzessionen an anderen Stellen zu vermitteln, — so viel möglich da, wo es auf dem Verwaltungswege geschehen kann. Das Wie muß ich einstweilen offen lassen. Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg."

„Da nun die gesamte liberale Partei und die Mehrzahl der Konservativen voraussichtlich das Schulgesetz gutheißen werden, so zweifle ich nicht, daß dasselbe glücklich zustande kommen wird."

„Glücklich? — Ach, — so fuhr der Minister seufzend fort —

> Schon fühl ich bei dem besten Willen
> Befriedigung nicht mehr aus dem Busen quillen;

wie sehr sind uns praktischen Staatsmännern die Hände gebunden! — Wie wenig dürfen wir daran denken, *wirkliche Ideale* ausführen zu wollen! Wie wird mir das hier wieder so schmerzlich fühlbar, — wie weit ist mein Schulgesetzentwurf davon entfernt, ein Ideal heißen zu dürfen! Die *einzig richtige Schulverfassung* wäre unzweifelhaft das *echte Selbstverwaltungssystem* mit gleichmäßiger Vertretung der vier korporativen Interessenten — auf *Grund der Schulgemeinde*, unter der *Oberleitung des Staates*. Aber wie sollte ein solch *ideales* Schulgesetz inmitten unserer heutigen höchst *unidealen* politischen Zustände sich ausführen lassen? Nicht darin liegt das Haupthindernis, daß das „Volk" noch nicht dafür reif wäre, sondern es liegt in unserm heillos verfahrenen politischen Parteiwesen. Nicht das Volk ist unreif, sondern die politischen *Parteien* sind es; durch sie wird der gesunde Volksverstand irregeführt, verwirrt und derart in Banden gehalten, daß er zum unbefangenen Selbstdenken nicht gelangen kann. Gesetzt einmal, ein Unterrichtsminister hätte den Mut, ein Schulgesetz im Sinn des echten Selbstverwaltungssystems dem Landtage vorzulegen, — was würde unter den Händen unserer

politischen und kirchlichen Parteien daraus werden! Sie würden es gründlich verderben, und wer von ihnen am meisten verderben würde — ob die Liberalen oder die Konservativen, vom Centrum nicht zu reden — das ist schwer zu sagen. Und käme ja ein Schulgesetz dieser Art zustande, worin der Selbstverwaltung von der untersten bis zur obersten Instanz ein gewisser Spielraum gewährt wäre, so würden nun die Parteien sich auf das Schulgebiet werfen, hier erst recht wider einander kriegen, und damit das Gute dieses Gesetzes doch in Unheil verkehren. So lange daher die traurige Zerklüftung zwischen den Konservativen und Liberalen fortdauert, so lange die Konservativen freiheitscheu und die Liberalen kirchenscheu bleiben, — so lange halte ich die bureaukratische Schulverwaltungsform, trotz ihrer großen Mängel, für die zweckmäßigste, damit es der Staatsregierung möglich bleibe, auf dem Schulgebiete die Parteisucht im Schach zu halten und ihr nötigenfalls mit starker Hand den Daumen aufs Auge zu drücken. Werden die Parteien einmal vernünftig, dann läßt sich auch an eine vernünftige Schulverfassung denken. Eher nicht."

„Möge diese Zeit bald kommen!"

* * *

So der ministerielle Monolog.

Die Figur des hypothetischen Redners, die lediglich der dichterischen Einkleidung angehört, geht uns nicht weiter an. Daß keine leibhaftige Person dahintersteckt — es müßte denn etwa ein unbewußt vorauserratener Zukunftsminister sein — brauche ich nicht erst zu sagen; das giebt sich aus dem Überlegungsgespräch zur Genüge kund, auch wenn das am Schlusse als Stoßseufzer herausdrängende Selbstbekenntnis zum echten Selbstverwaltungssystem es nicht ausdrücklich bestätigte.

Wir haben es also lediglich mit dem sachlichen Inhalte des Monologs zu thun, insbesondere mit dem dort erschlossenen Einblick in die pädagogischen Irrtümer und Fehlgriffe der verschiedenen Parteien und deren schlimmen Folgen für die so lang ersehnte Reform der Schulverfassung. Wie ist den Lesern bei dieser Einschau in die verborgene Werkstätte der Schulgesetzgebungsgeschichte der letzten fünfzig Jahre zumute geworden? Mich dünkt, wer diese Geschichte mit offenen Augen durchlebt hat, der wird sich nicht verhehlen können, daß die im Monolog gegebene Charakterisierung und Beurteilung der politischen Parteien, namentlich auch der liberalen, nur zu wahr ist. Sollte jemand noch nicht ganz überzeugt sein, so lasse er sich an ein geschichtliches Erlebnis aus jüngster Zeit erinnern, falls er nicht selbst schon daran gedacht hat. Zuvor eine Frage, damit der rechte Blick für das Erlebnis aufgehe.

Wie war der Gesetzentwurf beschaffen, den der hypothetische Minister sich erdachte, um dadurch das bestehende bureaukratische Schul-

verwaltungssystem auf möglichst lange Zeit zu befestigen? Die Kardinalpunkte dieses Entwurfs, die dem Minister vor allem am Herzen lagen, sind — wie keinem achtsamen Leser des Monologs entgangen sein kann — genau diejenigen des Goßlerschen Schulgesetzenwurfs. Jener hypothetische Entwurf hätte demnach mit diesem wirklichen in allem Wesentlichen übereinstimmen können. Wie haben nun die herrschenden Parteien sich der Goßlerschen Vorlage gegenüber verhalten? Der Bericht der Unterrichtskommission, welche diesen Entwurf durchberiet, kann darüber Auskunft geben. Die Mehrheit der Kommission hat denselben in allen den Punkten, die hier in Betracht kommen, ohne wesentliche Änderung gut geheißen, und bei dieser Mehrheit standen die liberalen Mitglieder an der Spitze. Von Anträgen auf weitere Durchführung des echten Selbstverwaltungssystems weiß der Kommissionsbericht nichts zu melden. Der einzige Wunsch, der liberalerseits in dieser Richtung laut wurde, war der, daß — ähnlich wie in den größeren Städten — auch in den ländlichen Kreisen eine Art von Kreis-Schulausschuß eingerichtet werden möchte. Der bezügliche Beschluß lautete: Dieser Kreis-Schulausschuß solle bestehen aus — — zwei Staatsbeamten, nämlich aus dem Landrat und dem Kreis-Schulinspektor. (Die von den Centrumsmitgliedern jeweilig vorgebrachten Anträge hatten selbstredend keine freiheitliche Schulverfassung im Sinne und gehen uns daher hier nicht an.) Jene zustimmende Mehrheit der Unterrichtskommission repräsentierte mutmaßlich auch die Mehrheit des Landtages. Wäre nun nicht der bekannte Zwischenfall gekommen, der den Herrn v. Goßler zum Abtreten nötigte, und wäre es dann im Landtage nach den Beschlüssen der Unterrichtskommission gegangen — was nach den damaligen Äußerungen der nächststehenden politischen Blätter so gut wie gewiß ist — so würde die preußische Volksschule jetzt das „Glück" haben, endlich ein Schulgesetz zu besitzen. Konnte nun bei den jetzigen Parteiverhältnissen das Goßlersche Schulgesetz zustande kommen, so ist klar, daß dann der Entwurf des hypothetischen Ministers, der ja inhaltlich mit jenem in allem Wesentlichen übereinstimmte, ebenso glatt und leicht hätte durchgebracht werden können. So wäre denn durch die Mehrheit jener Unterrichtskommission und die hinter ihr stehende Mehrheit des Landtages selber aufs beste beglaubigt, daß der hypothetische Minister in seiner Beurteilung der politischen Parteien und in seiner darauf gegründeten Berechnung völlig Recht gehabt hat. Eine Beglaubigung von solcher Beweiskraft macht alle weiteren Belege meinerseits überflüssig.

Wie es nun bei den bisherigen politischen Parteiverhältnissen um die Aussichten für eine Schulverfassung im Sinne des echten Selbstverwaltungssystems steht, wird der Leser sich jetzt selbst zu sagen wissen; auch wird ihm klar geworden sein, warum diese Aussichten so trübe sind, und warum die lange Wartezeit dennoch vergeblich gewesen ist, und wo das Haupthindernis gelegen

hat. Wem auch jetzt noch nicht die Augen aufgegangen sind, für den weiß ich keinen andern Rat, als sich durch weitere bittere Erfahrungen von seiner Blindheit heilen zu lassen.

Merksätze.

1. Das Selbstverwaltungssystem hat vor der bureaukratisch-bevormundenden Regierweise siebenerlei höchst wertvolle **Vorzüge** (S. 160 ff.). So schon auf dem politischen und kirchlichen Gebiete, ganz besonders aber in Schulangelegenheiten; hier ist das Selbstverwaltungssystem (wegen der konkurrierenden Interessen) geradezu eine Notwendigkeit.
2. Bei der Selbstverwaltung im Schulgebiete will vor allem begriffen sein, wer hier das rechte „**Selbst**" ist, — nämlich, daß dasselbe aus einer Vierzahl von korporativen Schulinteressenten (Staat, Kirche, bürgerliche Gemeinde und Familie) besteht.
3. In jeder Verwaltungsinstanz muß neben dem ausführenden Amt ein mitberatendes Kollegium eingerichtet werden, in welchem jeder der vier Interessenten gebührlich vertreten ist.

   Aus technischen Gründen darf in diesen beratenden Kollegien auch eine angemessene Vertretung des Schulamtes nicht fehlen.
4. In einem Großstaate wird die Schulverwaltung in fünf Stufen sich gliedern müssen: Central-Instanz, Provinzial- (resp. Regierungs-Bezirks-) Instanz, Kreis-Instanz, Kommunal-Instanz und Schulgemeinde-Instanz. Dementsprechend würden folgende mitberatende Kollegien einzurichten sein:

   neben dem Unterrichtsministerium — eine Landes-Schulsynode,
   neben der Bezirksregierung — eine Bezirks-Schulsynode,
   neben der Kreis-Schulbehörde — ein Kreis-Schulausschuß,
   neben der Kommunalbehörde — eine Schuldeputation,
   neben dem Schulamte — ein Schulgemeinde-Vorstand.
5. Die Wahlen für die höheren Vertretungs-Kollegien geschehen durch die Kollegien der nächst untern Instanz.
6. Eine Schulverwaltung, welche auf den Namen „Selbstverwaltung" Anspruch macht, aber einen oder mehrere der korporativen Interessenten ausschlösse, wäre ein verkapptes Bevormundungssystem, ein Unrecht gegen die Ausgeschlossenen und eine nichtswürdige Trügerei. — (So z. B., wenn keine

Schulgemeinden eingerichtet sind. Die Familie ist dann völlig rechtlos; denn ohne den Zusammenschluß zu einer organisierten Schulgemeinde fehlt der Familie nicht bloß die Vertretung in der untersten Instanz, wo sie grade ihre wichtigsten Interessen wahrzunehmen hat, sondern auch in den höheren Instanzen, da hier die Familienvertretung nur auf Grund der Schulgemeinde ausführbar ist.)

7. Wer trägt die Hauptschuld, daß eine Reform der Schulverfassung im Sinne des echten Selbstverwaltungssystems bisher nicht hat zustande kommen können?

Die Antwort giebt der oben mitgeteilte ministerielle Monolog.

Anhang.

Die Aufgaben des Kreis-Schulinſpektorates.

Bei der Vergleichung der verſchiedenen Schulverwaltungs-Inſtanzen hinſichtlich ihrer eigentümlichen Aufgaben kam (S. 174) die hervorragende Bedeutſamkeit des Kreis-Schulinſpektorates zur Sprache. Dort konnten nur etliche Fingerzeige darüber gegeben werden. Die Sache iſt aber ſo wichtig, auch für das Selbſtverwaltungs-Syſtem, daß ich es für angemeſſen halte, noch etwas näher darauf einzugehen. Es ſei mir darum geſtattet, eine darauf bezügliche Stelle aus der früher erſchienenen Schrift: „Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfaſſung“ (1869) hier anhangsweiſe mitzuteilen. Es heißt dort Seite 89 ff.:

„Es iſt von Wichtigkeit, ſich klar zu machen, daß dieſelben von denen des Schulvorſtandes wie von denen des Regierungs-Schulrates ſich weſentlich unterſcheiden. Ihre Eigentümlichkeit tritt ſchon in der Obliegenheit hervor, welche der Kreis-Schulinſpektor mit jenen beiden Verwaltungsſtellen gemein hat und wonach ſein Amt benannt iſt, — in der Aufſicht über die Schulen. Der Schulrat nämlich hat ſo viele Schulen und Lehrer unter ſich, daß er im Laufe von 6—8 Jahren höchſtens ein Mal die Runde machen kann; und wenn er eine Schule beſucht, ſo ſind es bloß die äußeren, präſentabeln Leiſtungen, welche in den wenigen Stunden ihm kundbar werden. Seine Beſuche werden hauptſächlich nur dazu dienen, ihn von dem allgemeinen Stande der Schulen in Kenntnis zu erhalten; durch dieſelben einen Impuls auf das Leben und Streben der Lehrer wie der Schulvorſtände ausüben zu wollen, darf er ſich kaum einfallen laſſen. Höchſtens mag es ihm gelingen — falls er daran Freude hat — einen gewiſſen Schrecken vor ſich her zu verbreiten, eine Wirkung, die auf dem Erziehungsgebiete von zweifelhaftem Wert iſt. Der Schulvorſtand dagegen wird ſeinen Blick vorzugsweiſe auf das zu richten haben, was dem Schulrate wie dem Kreis-Inſpektor nicht zugänglich iſt, nämlich ob der Lehrer ſeine täglichen Obliegenheiten pünktlich wahrnimmt und ſo wandelt, wie es einem Erzieher der Jugend geziemt. Die unterrichtlichen und erziehlichen Leiſtungen ſtehen zwar dem Schulvorſtande auch vor Augen, deutlicher noch als dem Schulinſpektor; zu einem taxierenden Urteil darüber iſt jedoch mehr erforderlich als bloßes Sehen: einmal eine gewiſſe techniſche Einſicht, die mindeſtens eine Beſchäftigung mit der pädagogiſchen Litteratur vorausſetzt, und ſodann eine gewiſſe Umſicht, die nur durch ein Vergleichen vieler und verſchiedenartiger Schulen erworben werden kann. Wer ohne dieſe Vorbedingungen, bloß auf ſein

Sehen hin, ein abschätzendes Urteil sich erlaubt, läuft immer Gefahr, den Personen oder der Sache Unrecht zu thun und Schaden anzurichten. Das Wie der Schularbeit, ihre methodische und praktische Seite, vermag ohnehin nur der sicher zu beurteilen, welcher imstande ist, seine Urteilsberechtigung durch eine sofortige Unterrichtsprobe zu beweisen. Über die Lokal-Aufsicht ist somit klar, daß sie allerdings eine wichtige und unerläßliche Aufgabe hat, weil dieselbe nur solchen Personen, die an Ort und Stelle sind, übertragen werden kann; zum andern ist aber auch klar, daß es neben dieser Aufgabe noch andere giebt, für die weder der Schulvorstand noch der Schulrat ausreicht, für die demnach ein Dritter bestellt werden muß. Dieser Dritte ist eben der Kreis-Inspektor, der technische Schulrevisor. In der Aufsicht hat er den bedeutsamen Beruf, den Schulen das Vollmaß ihrer Arbeitsziele vorzuhalten, aber auch die Lehrer gegen unzulängliche Urteile von oben oder unten in Schutz zu nehmen. Wo der geeignete Kreis-Schulrevisor fehlt, da ist die Schulaufsicht in zwei wesentlichen Stücken unvollständig."

„Aber die Schulaufsicht macht allein noch nicht den vollen Beruf des technischen Schulrevisors aus. Derselbe reicht noch viel weiter. In seinem Vollsinne gefaßt, wie es die Zwecke und Bedürfnisse der Schule fordern, müssen jener Aufgabe noch eine zweite und noch eine dritte, die nicht minder wichtig sind, zur Seite treten."

„Betrachten wir vorab die neue zweite. Ist die erste, die Aufsicht, darauf gerichtet, daß die Schulkinder das werden, was sie werden sollen, so gilt die nächstfolgende zweite Aufgabe dem Lehrerstande: soll der Schulinspektor dort der Helfer des Schulvorstandes und Schulrates sein, so hier gleichsam der Helfer und Nachfolger des Seminar-Direktors. — Die Lehr- und Erziehungsarbeit in der Schule ist eine Kunst, eine schwere Kunst, die nimmer ausgelernt werden kann. Der aus dem Seminar tretende junge Lehrer ist ein Anfänger und leider nicht selten ein sehr dürftiger, was nur da nicht in die Augen fällt, wo die älteren Lehrer leider nicht weit über diesen Anfang hinausgekommen sind. Sollen die Seminarien wirken, was sie wirken können, soll ihre Arbeit nicht zumteil wieder verloren gehen, soll das Schulwesen nicht in Stagnation geraten, sondern in stetigem Fortschritte bleiben: so müssen Veranstaltungen zu unaufhörlicher Fortbildung der Lehrer getroffen sein und zwar solche, die es dem angehenden Lehrer wenigstens in den nächsten zehn Jahren nach dem Seminar platterdings unmöglich machen, sich auf die Bärenhaut zu legen. Die Sorge dafür kann selbstverständlich keinem andern zufallen, als dem Kreis-Schulinspektor. Ob er das zu leisten vermag und zwar mit seinen persönlichen Kräften allein, — das ist eine Frage, die uns vorab nicht zu bekümmern braucht. Hier handelt es sich nur darum, zu beweisen und zu konstatieren, daß und wie für eine steigende Ausrüstung der Lehrer, zumal der angehenden, gesorgt werden muß, und daß dafür zunächst der technische Revisor verantwortlich ist. Man hat ihm wohl auch die Sorge für die Vorbildung der Lehrer aufbürden wollen. Sehr mit Unrecht. Wohl soll er die Präparanden seines Kreises in Obacht nehmen und guten Rat

für sie bereit haben; allein diese bedürfen vor allem ordentlichen schulmäßigen Unterricht. Den kann der Schul-Inspektor weder selbst geben, noch herbeizaubern: hier sind Präparandenschulen nötig und zwar, wenigstens in hiesiger Gegend, nicht solche Not- und Hilfsanstalten, wie das preußische Regulativ sie wollte, — wonach nämlich ein Lehrer neben seiner täglichen Schullast auch noch die Sorge für eine Anzahl Präparanden sich aufladen soll, — sondern wohlausgestattete Institute, in denen wirklich etwas gelernt werden kann. Des Schulinspektors Zeit und Kraft gehören den Schulen und den angestellten Lehrern. Für anderes mögen andere sorgen. Hier hat er die Hände voll zu thun. Darauf weist ihn auch seine Instruktion hin: sie fordert z. B. bestimmt, daß er mit seinen Lehrern regelmäßige Konferenzen halte. Diese Konferenzen, — ich meine zunächst die Kreiskonferenzen, etwa vierteljährlich, samt der dazu gehörigen Kreis-Bibliothek — sind aber nur eins von dem vielen, was die fortschreitende Ausrüstung des Lehrerstandes verlangt."

„Fürs erste gehören praktische Lehrübungen in der Schule dazu. Diese mit der gesamten Konferenz vorzunehmen, mag einstweilen gut heißen, ist aber weder das Beste, noch das Ausreichende — aus vielen Gründen. Richtiger, fruchtbarer ist es, die Lehrerschaft des Kreises in mehrere kleinere Gruppen zu teilen, — doch so, daß jeder sich die Gruppe wählen kann, zu der er gehören will. Jede Gruppe habe einen Senior, unter dessen Leitung die praktischen Übungen vorgenommen werden, und der darüber in den Hauptkonferenzen, je nach Erfordern, Bericht erstattet, — jedenfalls am Ende des Jahres einen Gesamtbericht. (Lehrer, die bereits über 25 Jahre im Amte stehen, dürfen nicht mehr verpflichtet sein, daran teilzunehmen, wohl aber berechtigt.) Das zweite, was nötig ist, geht vornehmlich die angehenden Schulleute an. Ein Lehrer, der sich für seine tägliche Lehrarbeit ordentlich ausrüsten und präparieren will, muß in den Fächern, wo der mündliche Unterricht, der dem Lehrbuche zur Seite tritt, besondere Schwierigkeiten hat — im Religionsunterricht, in der Naturkunde, in der Heimatsgeographie und in der Kunde vom Menschenleben in Gegenwart und Vergangenheit — nach und nach sämtliche Einzellektionen schriftlich sich ausarbeiten, so ausarbeiten, wie er sie in der Schule geben will, also den vorzutragenden Lehrstoff mit allen Zuthaten von Erklärungen, Reflexions- und Repetitionsfragen. Diese Ausarbeitungen müssen auf der Unterstufe beginnen, — denn jeder der genannten Gegenstände soll auch bei den Kleinen schon vorkommen, natürlich in der Form des sog. Anschauungs- und Sprechunterrichts, — und müssen durch alle Stufen fortgeführt werden. Der sachkundige Leser merkt, daß mit diesen schriftlichen Präparationen ungefähr das gemeint ist, was bequeme Leute im Buchladen kaufen — sog. „Handbücher", — um sie „als Kissen und Pfühle unter ihre Achseln und Häupter zu legen," was dem Vernehmen nach gemächlicher sein soll. Ein Schulmann rechter Art, der es auf die Schulmeisterschaft abgesehen hat, wird freilich solche „Wegweiser" aus fremder Feder auch nicht verschmähen, im Gegenteil, — aber

er wird ſie dazu benutzen, um ſich ſein „Handwerkszeug“ für ſeine Verhältniſſe und ſeine Hand ſelbſt zu verfertigen. — Das iſt viel verlangt, — gewiß, und doch nichts anderes und nichts mehr, als was jedem, auch dem letzten Schularbeiter zugemutet werden darf. Ein Lehrer, der im erſten Jahrzehnt nicht mit der Feder in der Hand ſich präparieren mag — zumal in den unteren Klaſſen, wo das Unterrichten am ſchwierigſten iſt, — iſt genau dem Pfarrer gleich, der von der Kandidatenzeit an ſeine Predigten improviſieren wollte. Wie bei letzterem, wenn nicht eine außergewöhnliche Begabung und nebenhergehende gründliche Studien das Predigtſchreiben erſetzen, die Vorträge auf die Dauer leer und langweilig werden, ſo wird letzterer es nie zu einer ſolchen Ausrüſtung im Lehrfache bringen, die im Urteil und im Können auf allen Stufen ſich ſicher fühlt, — es ſei denn auf einem Umwege und mit viel größerer Mühe. Die ſchriftliche Präparation iſt in der That der kürzere und leichtere Weg und überdies für ein erfolgreiches Fortſchreiten zu immer höheren Zielen die beſte Bürgſchaft. Erſt muß man einen Lehrgang haben, d. i. im Kopf und im Munde haben, um daran beſſern zu können; wenn der linke Fuß ſchreiten ſoll, ſo muß der rechte erſt feſtſtehen. — Die empfohlenen ſchriftlichen Ausarbeitungen werden freilich nicht mit dem laufenden Unterricht von Woche zu Woche Schritt halten können. Zwiſchenein wird fort und fort eine bloß meditierende Präparation aushelfen müſſen. Darum ſagte ich vorhin, der Lehrer ſolle „nach und nach“ die Lektionen zu Papier bringen. Bei anhaltendem Fleiße möchte er vielleicht in 8—10 Jahren mit dem erſten Entwurf durch alle Stufen zuſtande kommen, — eher wohl ſchwerlich, da auch die theoretiſchen Fachſtudien und die allgemeine Fortbildung Zeit und Kraft in Anſpruch nehmen.“

„Wie ſoll nun der Schulinſpektor es angreifen, um unter den jüngeren Lehrern ſeines Kreiſes ein ſolches Arbeiten in Gang und Schwung zu bringen? Der Weg iſt einfach und bereits gewieſen. Die oben erwähnten Gruppen für die praktiſchen Lehrübungen ſind auch die rechte Stelle zur Leitung und Kontrolierung dieſer ſchriftlichen Präparationen. Der Senior jeder Gruppe muß mit den jüngeren Kollegen (und den älteren, welche daran teilnehmen wollen) in beſonderen Zuſammenkünften den Lehrgang jedes der bezeichneten Fächer theoretiſch durchſprechen und daneben abwechſelnd eine der gefertigten Präparationen kritiſch durchnehmen, — ebenſo von Zeit zu Zeit ſich vergewiſſern, daß dieſe Arbeiten bei den ihm zugewieſenen jüngeren Lehrern voranſchreiten. Der Schulinſpektor wird, wie bei jenen praktiſchen Lehrübungen der Gruppen, ſo auch an dieſen Zuſammenkünften abwechſelnd, in der Reihe herum, teilnehmen, zuweilen ſelbſt Muſterbeiſpiele vorführen und namentlich auch für Beſchaffung litterariſcher Hilfsmittel ſorgen — natürlich auf Koſten der Schulkaſſen, da dieſe Ausgaben den Schulen reichliche Zinſen verſprechen.*) —

*) Es iſt vorausgeſetzt, daß der Kreis-Schulinſpektor auch in den vierteljährlichen Kreis-Konferenzen ſelber häufig Vorträge halte, namentlich aus den ſchwierigeren Gebieten der pädagogiſchen Hilfswiſſenſchaften (Pſychologie und Ethik).

Endlich wird der Schulinſpektor wünſchen müſſen, um ſeine Hauptkonferenz herum noch eine dritte Art von Filial-Zuſammenkünften ſich bilden zu ſehen: ich meine ſolche Gruppen, die der theoretiſchen Fachbildung und der allgemeinen Fortbildung gewidmet ſind. Am nächſten und zwar allen gleich nahe liegt die Theorie und Geſchichte der Pädagogik und inſonderheit der Elementarſchulpädagogik, — wofern nicht bei einzelnen in irgend einem andern Wiſſenszweige empfindliche Lücken vorhanden ſind, die um der Schularbeit willen erſt ausgefüllt werden müſſen. Es wird ſich empfehlen, die Gruppen in freier Weiſe ſo ſich bilden zu laſſen, wie das Bedürfnis die Mitglieder zuſammenführt: ſo mag hier eine beſtehen, um z. B. die Geſchichte der Pädagogik durchzuarbeiten; dort eine andere, die ſich um pädagogiſche Pſychologie bemüht; an dritter Stelle eine, die der Religionswiſſenſchaft, oder der deutſchen Sprache und Litteratur, oder der Naturkunde gewidmet iſt u. ſ. w. Das eigentliche Lernen muß ſelbſtverſtändlich zu Hauſe geſchehen; die Verſammlungen ſollen nur dazu dienen, das Lernen im Zuge zu erhalten, die Schwächeren zu unterſtützen und den Erwerb zu klären und zu befeſtigen. Demgemäß wird es ſich empfehlen, die Verhandlungen ſo einzurichten, daß in der Reihe herum über das Gelernte freie Vorträge gehalten, dann die Vorträge durchgeſprochen und jeweilig ordentliche Repetitorien angeſtellt werden. — Wie dringend nun der Schulinſpektor wünſchen muß, daß Filial-Vereine dieſer letzteren Art zuſtande kommen, ſo wird er ſich doch zu ſagen haben, daß hier freies Land iſt, wo jedes „Machen-"wollen und Kommandieren eher ſchadet als fördert. Dennoch kann er viel dazu thun: einmal durch ſtetiges Anregen in allerlei Form und Weiſe, dann durch aufmunterndes Anerkennen der Anfänge in dieſen Fortbildungsbeſtrebungen und namentlich durch Herbeiſchaffung zweckmäßiger litterariſcher Hilfsmittel. Ob juſt alle Lehrer des Kreiſes bis auf den letzten Mann an dieſen wiſſenſchaftlichen Vereinen ſich beteiligen, darauf kommt vorab weniger an; die Hauptſache iſt, daß wenigſtens ein Kern ſtrebſamer Kräfte inmitten der Lehrerſchaft vorhanden ſei. Ein wenig Sauerteig durchſäuert endlich den ganzen Teig. Wo nichts Derartiges zuſtande kommen will, da ſteht es nicht gut."

„Das wäre denn die zweite Hauptaufgabe des Schulinſpektors, deren Ziel die wachſende Ausrüſtung des Lehrerſtandes iſt. Wer nun den Zweck will, muß auch die Mittel wollen: die (etwa vierteljährlichen) Geſamtkonferenzen und die bezeichneten dreifachen Filialkonferenzen. Aſſociation, gemeinſames Arbeiten, gegenſeitige Hilfeleiſtung — das iſt die Loſung auf allen Gebieten, wo man vorwärts ſchreiten will. Die Wirklichkeit iſt freilich bisher hinter dieſem Ideale zurückgeblieben; wo und wie weit dies geſchehen, wollen wir hier nicht des Breiteren unterſuchen — aus mancherlei Gründen."

Es bliebe jetzt noch übrig, die dritte Hauptaufgabe der Kreis-Schulinſpektoren kurz zu beleuchten. Dieſe gilt der Belebung des Inter-

esses für das Schulwesen und die Erziehung überhaupt — zunächst bei den Mitgliedern der kommunalen Schuldeputationen und des Kreis-Schulausschusses. (Die Pflege dieses Interesses innerhalb der einzelnen Schulgemeinde fällt dem Schulamte und dem Schulvorstande zu.)

Da diesem Punkte — Pflege des Erziehungsinteresses — ein besonderes Kapitel (VIII) gewidmet werden soll, so wird diese dritte Teilaufgabe der Kreis-Schulinspektion dort näher besehen werden.

Hier sei nur noch mitgeteilt, wie die Schulbehörde über diese Aufgabe in den ersten Jahren nach den Befreiungskriegen dachte. Es ist das zu ersehen aus einer „Allgemeinen Anweisung für die Einrichtung des gesamten preußischen Volksschulwesens", die im Jahre 1817 oder 1818 (in Verbindung mit dem damals projektierten neuen Schulgesetze) im Königlichen Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten ausgearbeitet wurde, aber samt dem Schulgesetzentwurf in den Akten ruhen blieb. Es heißt da:

„Die Elementarschule ist, wie jede andere, eine National-Anstalt, in welcher die Jugend nicht für irgend ein Privatinteresse, sondern ihrer Bestimmung als Menschen gemäß, als Jugend des Volks erzogen wird. Es haben daher nicht bloß die Eltern der ihr anvertrauten Kinder, sondern das ganze Publikum hat Anteil an derselben und ist von ihr nähere Kunde zu nehmen berechtigt. — Jede Elementarschule muß deswegen allen, deren Aufmerksamkeit auf sie gerichtet ist, Gelegenheit geben, sie näher kennen zu lernen. Dies thut sie zunächst durch die öffentliche Prüfung." — (Nachdem nun über diese jährlichen Prüfungen, über Schulfeste, Turnspiele u. s. w. einige Winke gegeben sind, auch erwähnt ist, daß jedem anständigen Besuche die Schule offen stehen muß, heißt es weiter:)

„Die Vermittelung der Schule mit den Eltern nicht bloß, sondern auch mit dem gesamten Publikum, ist, der Instruktion der Schulkommissionen (Schulinspektoren) und Schulvorstände gemäß, deren eigentlichstes Geschäft. Alle ihre Mitglieder, die geistlichen wie die weltlichen, sollen sich bemühen, die Einwohner jedes Schulortes und die Mitglieder jeder Schulsozietät mit ihrer Schule zu befreunden und Mißverständnisse aller Art auszugleichen." (Man darf hier nicht lediglich an persönliche Mißverständnisse denken; es giebt auch allgemeine, die aus der Schulgesetzgebung und anderen allgemeinen Verhältnissen entspringen, und diese sind die schlimmsten. Anmerk d. Ref.) „Vornehmlich liegt es aber den Geistlichen und sachkundigen Mitgliedern dieser Behörden ob, öffentlich und privatim die Leute über den Zweck der Schule, ihre Wohlthätigkeit, die Art ihres Wirkens und wie man dies unterstützen müsse, zu belehren, — — — überhaupt ihnen richtige Ansichten über das Unterrichts- und Erziehungswesen und den Wert derer, die daran arbeiten, beizubringen."

VI. Der Streit zwischen Staat und Kirche auf dem Schulgebiete.

„Gott ist nicht ein Gott der Unordnung, sondern des Friedens." 1 Cor. 14, 33.

„Suum cuique" (Hohenzollernspruch).

In den voraufgegangenen Kapiteln war der gemeinte ethisch-pädagogische Grundsatz jedesmal durch die Überschrift kurz angedeutet. Beim vorliegenden Kapitel ist dies, wie man sieht, ausnahmsweise nicht der Fall; er ist aber in den beiden Mottos bereits angedeutet. Hier weist die Überschrift gerade umgekehrt auf eine der vorkommenden mancherlei Verletzungen des Grundsatzes hin, um von vorn herein den Blick darauf zu lenken, welche schlimmen Konflikte und Schädigungen daraus entstehen, wenn der maßgebende Grundsatz nicht streng zur Richtschnur genommen wird.

Wir werden nun

1. den hier gültigen ethisch-pädagogischen Grundsatz namhaft machen und begründen, sodann
2. den bekannten, das Schulwesen seit langem außerordentlich beunruhigenden und dessen Entwicklung sehr hemmenden Schulstreit zwischen Staat und Kirche beleuchten, und endlich
3. die friedliche Lösung dieses Konfliktes zeigen.

1. Der Grundsatz.

Wenn es feststeht, daß im Schulregiment nicht die bureaukratische Regierweise, sondern das Selbstverwaltungsprinzip gelten soll, so entsteht die Frage: wer ist denn das eigentliche, das wahre „Selbst" bei dieser Selbstverwaltung?

Auf diese Frage will nun der gemeinte Grundsatz die Antwort geben. Wir sagen zunächst ganz allgemein: Das wahre „Selbst" bei der Selbstverwaltung der Schulangelegenheiten sind die Schulinteressenten. In dieser allgemeinsten Fassung wird wohl jeder, wer er auch sei, die Antwort anerkennen. Wie sollte sie auch nach Vernunft und Ethik anders lauten? Denn solchen Mächten einen maßgebenden Einfluß auf das Schulwesen zu gestatten, welche gar kein oder nur ein höchst unbedeutendes Interesse an demselben haben können, wäre ja widersinnig, gleichsam ein Widerspruch in sich selber. So nach

der Vernunf und die Ethik sagt: wo Interessen sind, — seien es moralische oder Wohlfahrtsinteressen —, da erwachsen auch Pflichten, und wenn ein solcher Interessent diese Pflichten anerkennt und übernimmt, so hat er auch Anspruch auf die Rechte, welche zur Ausübung dieser Pflichten nötig sind. So ist also nach Vernunft und Ethik klar, daß die Interessenten und nur sie es sein können, denen beim öffentlichen Erziehungswesen die Selbstverwaltungsrechte gebühren.

Aber, — so wird man weiter fragen müssen — wo sind denn diese Schulinteressenten? Das läßt sich nicht so schnell und kurz sagen. Man könnte allerdings antworten: es sind die mündigen, vertretungsfähigen Einzelpersonen, die in ihrer Gesamtheit das Volksganze bilden, also vor allem die Familienväter, denen die zu erziehenden Kinder gehören. Diese Antwort wäre nicht unrichtig, allein sie spricht bei weitem nicht die ganze Wahrheit aus. So viel ist richtig, daß auch an die Urinteressenten, an die Einzelpersonen, gedacht werden muß; aber es wäre höchst unreif, ja kurzsichtig, bei den Urinteressenten stehen zu bleiben und lediglich an sie zu denken. Denn bei der praktischen Ausführung einer Schulverwaltung auf dieser Grundlage würde sich bald zeigen, daß nicht allein mehrere Arten oder Seiten des Schulinteresses Gefahr liefen, zu wenig berücksichtigt zu werden: sondern gerade auch die Urinteressenten, die anscheinend in den Vordergrund geschoben sind, würden nicht zu ihrem Rechte kommen. Wie der Leser sieht, steht nnsere Untersuchung hier an einem kritischen Punkte, wo Wahrheit und schwere Irrtümer nahe beisammen liegen, und wo es darum not thut, alle Aufmerksamkeit anzuspannen, um nicht unversehens die schwersten Mißgriffe zu begehen.

Bei näherem Überlegen findet sich bald, daß unser Denken nicht bei den Individuen stehen bleiben darf. Der gesellschaftliche Verband besteht zwar aus Einzelpersonen, aber nicht bloß und nicht unmittelbar aus Einzelpersonen, — ebensowenig wie ein Gebäude aus bloßen Sandkörnern gebildet ist; jede Einzelperson ist vielmehr, weil der Lebensaufgaben und Lebensbedürfnisse mehrere sind, mit andern Einzelpersonen zu teils kleineren, teils größeren Gemeinschaften zusammengeschlossen. Darunter sind manche, welche für bestimmte Sonderzwecke auf freiwilligem Wege sich gebildet haben. Im Unterschied von diesen aber giebt es mehrere gesellschaftliche Verbände, welche das Individuum zur Befriedigung seiner Bedürfnisse als feststehende schon vorfindet; sie sind von besonderer Bedeutung, weil in ihnen das gesamte Volksleben vornehmlich sich bewegt und auswirkt. Es sind ihrer 4: die Familie, die bürgerliche Gemeinde, die Religionsgemeinschaft und der Staat.

In diese stabilen Verbände ist jede Einzelperson eingepflanzt und eingeordnet, und das Gedeihen dieser ständigen Gemeinschaften ist für das Individuum im wahren Sinne des Wortes eine Lebensfrage, weil es ohne sie, vereinzelt, weder seine allseitige Ausbildung erlangen, noch auch überhaupt sein eigenes Wohl genügend sicherstellen kann.

Genauer gesagt: es sind die in jenen Korporationen vor ihm thätig gewesenen und die noch jetzt in ihnen wirkenden lebendigen Personen, welche dem Nachgeborenen ein mehr oder weniger reiches, unverdientes Erbe von Kulturgütern zuführen und dadurch schon auf die Lebensgestaltung des Einzelnen einen bestimmenden Einfluß üben.

Die Glieder aller dieser Gemeinschaften sind unter- und für einander solidarisch verbunden, damit die jeder Korporation gestellte besondere Aufgabe gelöst werden kann. Jedes Individuum gehört jeder dieser Gemeinschaften an. Es ist zunächst schon durch die Geburt ein Glied der Familie. Hinsichtlich der gegenseitigen Handreichung in gewissen wirtschaftlichen und anderen verwandten Wohlfahrtsbedürfnissen, die ein örtliches Nahewohnen der Mitglieder voraussetzt, gehört jeder einer bürgerlichen Gemeinde an. Nach seinen religiösen Bedürfnissen ist er an seine Religionsgemeinschaft gewiesen. Für seine politischen und andere damit zusammenhängende Bedürfnisse bietet sich ihm der Staat dar.

Bei der hohen Bedeutung dieser 4 Institutionen ist es nicht genug, daß sie da sind; sondern es ist bei jeder von höchster Wichtigkeit, daß sie gut und im Segen bestehe, weil sie sonst den in ihr liegenden Nutzen den einzelnen Personen nicht zuwenden kann. Nun sind die Gemeinschaften zwar ständige, aber nicht unveränderliche: die lebendigen Personen wechseln. Es kommt also darauf an, daß für einen leistungsfähigen Nachwuchs gesorgt werde, der hinsichtlich des Verständnisses und der Befähigung wohl ausgerüstet, zugleich willig ist, sich an den Aufgaben dieser Gemeinschaften mit Liebe und Hingebung zu beteiligen. Damit ist das Interesse aller 4 Lebensgemeinschaften am öffentlichen Erziehungswesen erklärt und begründet; denn eben die zu erziehende Jugend ist es ja, welche in Zukunft den gleichen Dienst für das nachfolgende Geschlecht übernehmen soll.

Aus dem Interesse aber folgt für jede der vier Genossenschaften eine bestimmte erziehliche Verpflichtung; sie ablehnen hieße nichts anderes, als den eigenen Bestand gefährden, den eigenen Beruf verleugnen und an dem Volkswohl zum Verräter werden. Demgemäß darf jede Gemeinschaft: der Staat, die Kirche, die bürgerliche Gemeinde und die Familie, mit allem Recht als Interessent an dem öffentlichen Erziehungswesen auftreten, aber keine allein und ausschließlich; sondern diese 4 Korporationen in ihrer Gesamtheit, weil sie eben die Hauptbedürfnisse des gesamten Menschenlebens umfassen, sie sind in ihrem Zusammenschlusse die wirkliche Schulinteressentschaft; sie bilden das eigentliche wahre „Selbst“ bei der Selbstverwaltung des öffentlichen Erziehungswesens.

Wie aber aus dem Interesse die Pflicht, so folgt für jeden Beteiligten aus der Pflicht der rechtliche Anspruch, an der Pflege und Verwaltung der Schule teilzunehmen, und daraus folgt weiter: die mitberatenden Kollegien müssen in allen Instanzen aus Vertretern dieser 4 Gemeinschaften: der Familie, der bürgerlichen Gemeinde, der

Religionsgemeinschaft und des Staates, zusammengesetzt sein, oder mit anderen Worten:

Die Selbstverwaltung auf dem Schulgebiete muß nach dem Prinzip der Interessen-Vertretung geordnet sein.

Das ist der Grundsatz, von dem wir in diesem Kapitel reden.

Über die Weise der Auswahl dieser Vertreter hier nur eine Bemerkung. Um vor bedenklichen Mißgriffen bewahrt zu bleiben, beachte man wohl, daß das jeder Körperschaft innewohnende besondere Interesse an dem Erziehungswesen unverkürzt gewahrt und demgemäß jede Einrichtung abgewiesen werden muß, welche das Recht auch nur eines der 4 Faktoren nicht ausreichend verbürgt. Wollte man z. B., wie es bei der bürgerlichen Gemeinde, der Kirche und dem Staate thatsächlich geschieht, bei der Bildung der untersten Instanzen ganz auf Urwahlen durch die Einzelpersonen zurückgreifen, so daß zunächst die Schulvorstände aus Urwahlen hervorgingen, denen dann die Bildung der nächst höheren Instanz obläge, und so fort, was würde dabei herauskommen?

Diesen Weg einschlagen, würde heißen: dem einzelnen Urwähler zumuten, daß er nicht nur sein eigenes Hausvaterinteresse wahre, sondern auch das der bürgerlichen Gemeinde, der Kirche und des Staates, und daß er demgemäß solche Männer wähle, die alle diese Interessen zu bedenken und wahrzunehmen imstande seien. Das wäre aber inbezug auf die Wähler eine sonderbare Zumutung, die kaum die Gebildeten zu leisten vermöchten, viel weniger die schlichten Leute, und inbezug auf die Gewählten wäre es ebenfalls eine übertriebene Forderung. Eine solche Urwählerei hieße mit andern Worten, die Vertretung der 4 Korporationen dem Zufall preisgeben. Keine wäre sicher, daß sie in der Verwaltung des Schulwesens zu ihrem Rechte käme. Wären nun die Interessen der 4 Gemeinschaften unvollkommen gewahrt, so würde auch das Interesse der Einzelpersonen, um derentwillen die Urwahlen eingeführt werden sollten, gerade schlecht bedient sein; denn es ist nur gut bedient, wenn jeder der 4 Interessenten vollaus zu seinem Rechte kommt. Ebenso wenig würde es sich empfehlen, statt nach Schulgemeinden, nach Kommunalgemeinden wählen zu lassen, wobei anscheinend das Selbstverwaltungsprinzip und die Interessen-Vertretung gewahrt seien. — Was würde die Folge sein? — Das Familienrecht und das Recht der erziehlichen Gewissensfreiheit würde verloren gehen. Die nähere Ausführung des Prinzips der Interessen-Vertretung im rechten Sinne durch alle Instanzen hindurch ist bereits in Heft 3 anschaulich gegeben. Darauf sei also hier verwiesen.

2. Der Streit zwiſchen Staat und Kirche auf dem Schulgebiete.

Der Leſer beſorge nicht, daß wir den Verwickelungen dieſes ſchier endloſen Streites in die Länge und Breite nachgehen werden. Es wird ſich auch zeigen, daß wir bald aus der Wirrnis herauskommen.

Wie jeder Geſchichtskundige weiß, beſteht der ſtaatlich-kirchliche Schulkrieg ſchon recht lange, eigentlich ſo lange, als der Staat angefangen hat, ſich um das Schulweſen ernſtlich zu bekümmern. Urſprünglich nahm die Kirche für ſich das Recht in Anſpruch, Schulen zu gründen und zu leiten. Die bürgerlichen Gemeinden mußten, wenn ſie Schulen gründen wollten, vorher die erzbiſchöfliche Erlaubnis einholen. (Siehe A. Hollenberg: Ev. Schulblatt No. 11 Jahrg. 1891: Geſchichtliches über die Lehrerwahl.) Selbſt wenn die Kaiſer und andere regierende Fürſten in ihren Landen eine Univerſität gründen wollten, mußten ſie erſt die päpſtliche Erlaubnis nachſuchen. Nach der Reformation nahm — wenigſtens auf proteſtantiſchem Boden — der Landesherr die Hoheitsrechte über die Schulen an ſich. Begründet war dieſer Anſpruch ſchon dadurch, daß ſie auch die Oberleitung der neu entſtandenen Kirchengemeinſchaften in die Hand nehmen mußten, wenn dieſelben nicht in Verwirrung geraten und den Angriffen der Gegner unterliegen ſollten. Damit war alſo das Recht auf die Oberleitung des Schulweſens von ſelbſt gegeben. Überdies geſchah der Kirche dadurch in der That kein Unrecht; denn dieſe hatte bisher ihre Pflichten gegen die Schulen, die ihr mit dem Hoheitsrechte über dieſelben zugefallen waren, bekanntlich in hohem Maße vernachläſſigt. Der Stand der Jugendunterweiſung war ein ſolcher, daß ein geordnetes öffentliches Schulweſen überhaupt erſt neu geſchaffen werden mußte. Die Staatsregierungen ſahen indeſſen bei der damaligen Lage der Dinge ſofort ein, daß ſie bei der Leitung und Beaufſichtigung des jetzt zu gründenden Schulweſens die Hülfe der Geiſtlichen nicht entbehren konnten, und ſo kam es, daß die ſämtlichen Aufſichtsſtellen von unten bis oben mit Theologen beſetzt wurden. Die Kirche war natürlich ſehr damit einverſtanden, und ſo beſtand vorläufig ein ſtillſchweigendes Bündnis zwiſchen Staat und Kirche.*)

Wie iſt denn nun der Streit entſtanden? Sie waren ja einig? Der nächſte Anlaß dazu ging vom Lehrerſtande aus. Nachdem derſelbe nämlich durch die vom Staate errichteten Seminare zu einer planmäßigen und ausreichenderen Berufsbildung gekommen war, empfand er es je länger deſto mehr, daß er durch dieſe ausſchließlich

*) Dieſes Zuſammenwirken von Staat und Kirche war in früheren Zeiten unzweifelhaft zweckmäßig und iſt für die Schule offenbar eine Wohlthat geweſen; insbeſondere gilt dies von dem Eingreifen des Staates, ſeitdem er die Lehrerſeminare gründete. Dieſe Anerkennung ſoll nicht unausgeſprochen bleiben. Das Zuſammenwirken würde aber noch weit ſegensreicher geworden ſein, wenn man bei Zeiten darauf Bedacht genommen hätte, die übrigen korporativen Schulintereſſenten zum Mitraten und Mitarbeiten heranzuziehen. Leider iſt dies nicht genügend geſchehen. Es würde namentlich den Geiſtlichen obgelegen haben, an die Ergänzung

geistliche Schulaufsicht sehr benachteiligt sei. Einmal sah er das Ansehen seines Amtes herabgedrückt, weil der Lokal-Inspektor als der eigentliche Inhaber des Schulamts erschien, während der Lehrer gleichsam nur dessen Gehülfe war. Zum andern konnte es den Lehrern auf die Dauer nicht verborgen bleiben, daß die geistlichen Schulaufseher vielfach nicht die schultechnische Befähigung besaßen, welche zu diesem Aufsichtsamte notwendig war, was dann natürlich zu allerlei Reibereien zwischen den Lehrern und Schulinspektoren führte. Und endlich klagten die Schulmänner, daß dem Lehrerstande das Aufrücken in die technischen Aufsichtsstellen verschlossen — auch dann verschlossen bleibe, wenn er die befähigten Kräfte dafür stellen könne.

Im weiteren Verlauf meldeten sich dann aber auch zahlreiche Stimmen aus anderen Ständen, namentlich auf liberaler Seite, welche behaupteten, diese Art der Schulverwaltung — im wesentlichen bloß durch Theologen — sei ungeeignet, und das ganze Schulwesen komme dadurch in eine zu einseitige Bahn. Die Schulbehörde ging jedoch lange Zeit hindurch auf diese mehrseitigen Klagen nicht ein, und die Geistlichen verteidigten mit Eifer und Entschiedenheit ihre hergebrachte Stellung im Schulwesen.

Als nun die vorgenannten Beschwerden der Lehrer und der liberalen Politiker bei der Staatsbehörde keine Beachtung und Berücksichtigung fanden, da tauchte mit aller Macht die auch schon früher jeweilig empfohlene Idee der Simultanschule auf. Sie erschien als ein geeignetes Mittel zum Zweck. Käme nämlich diese Idee zur Ausführung, so fiele, wie ihre Vertreter sagten, die einseitig-geistliche Schulleitung von selbst, und dann würden auch die so lange verkannten Beschwerden der Lehrer ihre Abhülfe finden. Daraus ist nun auch verständlich, warum ein Teil der Lehrerschaft, weil er eben für seine Klagen sonst keine Abhülfe sah, so eifrig für die Simultanschule eintrat.

In diesem Stadium war der Konflikt nicht eigentlich mehr ein Zerwürfnis zwischen Staat und Kirche, sondern ein Streit zwischen zwei Richtungen in der allgemeinen Volksmeinung, zwischen 2 Gegnerschaften, die sich so ziemlich deckten mit der konservativen und der liberalen Partei. Die konservative Partei, die angeblich für das kirchliche Schulinteresse eintrat, hatte allerdings in diesem Punkte die Kirche auf ihrer Seite; der Staat dagegen stellte sich keineswegs

der Faktoren zu mahnen, weil sie die vielfachen Mängel in der Ausstattung der Schulanstalten und die Bedingungen der geistigen Hebung des Lehrerstandes besser kennen mußten, als die staatlichen Schulbeamten. Allein sie haben in ihrer großen Mehrzahl nicht nur nicht daran gemahnt, sondern den von anderer Seite her laut werdenden Wünschen und Mahnungen haben gerade sie am entschiedensten und hartnäckigsten widerstrebt. Sie sagten sich, jeder Schritt zur Heraushebung der zurückgesetzten Interessenten aus ihrer bisherigen Unmündigkeit, zumal beim Lehrerstande, werde für sie eine Verminderung ihrer Privilegien zur Folge haben. Dazu konnten sie sich nicht verstehen.

auf die Seite der Liberalen; denn die preußische Staatsbehörde hat bisher noch niemals sich für die allgemein obligatorische Simultanschule erklärt. So der bisherige Verlauf.

Ist nun völlig klar, um was es sich bei dem sogenannten Schulkonflikt eigentlich handelt? Keineswegs. Wir werden das bald sehen. Bei diesem Streite haben nämlich beide Teile, d. h. die beiden Parteien, eine ähnliche Schuld auf sich geladen, wie diejenige ist, welche wir in Kapitel 2 und 3 bei dem verwirrten Streit um Konfessions- und Simultanschulen fanden. Die Schuld besteht nämlich darin, daß die Streitfrage von vorn herein falsch gestellt wurde, — genauer gesagt: daß in der unreinen Fragestellung etwas verschwiegen blieb, was beide Teile nicht ans Licht kommen lassen wollten. Dort (bei dem Hader um Simultan- und Konfessionsschulen) haben wir auch gesehen, daß eine falsch formulirte Streitfrage, in der ein wesentlicher Fragepunkt verhüllt bleibt, unmöglich richtig beantwortet werden kann. Denn wer die Schlinge in der Fragestellung nicht merkt und doch meint, Antwort geben zu müssen, der fällt jedesmal unvermeidlich herein, gleichviel ob er sich für die eine oder für die andere Seite entscheidet. — Beim sogenannten Schulstreit kommen sogar 2 Fehler in der Fragestellung vor, d. h. es wird zweimal etwas verschwiegen.

Der erste Fehler ist dieser: Es bleibt verhüllt, daß es sich bei dem staatlich-kirchlichen Schulkonflikt so gut wie gar nicht um diejenigen Schulrechte handelt, welche einerseits dem Staate und anderseits der Kirche unzweifelhaft zustehen, sondern vielmehr um Privilegien, um Vormundschaftsrechte, also um solche Rechte, die eigentlich den beiden übrigen korporativen Interessenten, der Commune und Familie und dem Lehrerstande gehören, welche aber bisher von Staat und Kirche vormundschaftlich mitverwaltet wurden, weshalb jene beiden zurückgesetzten Interessenten bezüglich dieser ihrer Interessen-Rechte eben unmündig waren. So das wahre Streitobjekt. Man sollte denken, ein verschwiegener Fragepunkt von so kolossaler Bedeutung hätte selbst einem Halbblinden nicht verborgen bleiben können. Aber — was hat man nicht erleben müssen! Die eine Partei stimmte unbesehens und frischweg für die dunkele Losung „Kirche", was verständlich ist, die andere dagegen ebenso unbesehens und frischweg für die dunkele Contra-Losung „Staat", was bei selbstdenkenden Liberalen völlig unverständlich ist; denn sie stimmten ja aller Liberalität entgegen — dafür, daß Commune, Familie und Lehrerstand nach wie vor unmündig bleiben sollten.

Der zweite Fehler in der Fragestellung besteht darin: es blieb etwas verschwiegen, was die Inhaber jener Vormundschaftsrechte, die Rechts-Subjekte betrifft. Dem Wortlaute nach hießen die Vormünder Staat und Kirche. Ist es aber dort die Staatsgemeinschaft, die mündige Staatsbürgerschaft, und hier die Kirchengemeinschaft, die Gesamtheit der mündigen Kirchenmitglieder, welche jene Vormundschafts-

rechte ausüben? — Offenbar nicht so einfach. Es kommt auf die leibhaftigen Personen an, welche sich jener Privilegien erfreuen. Wer sind diese Personen? — In Wirklichkeit sind es dort die mit der oberen Schulverwaltung betrauten Staatsbeamten (Juristen, höhere Schulmänner u. s. w.) und hier die Geistlichen. Bei Lichte besehen und deutsch gesprochen, ist somit der lärmvolle staatlich-kirchliche Schulkrieg nichts anderes, als ein Krieg um die Vormundschaft über Commune, Familie und Lehrerstand hinsichtlich ihrer Interessen-Rechte auf dem Schulgebiet, und zwar — zwischen **Bureaukratie** und **Hierarchie**. Wie der allgemeine Ausdruck „Rechte" in der Fragestellung gut verdeckt, daß es sich eigentlich nicht um Interessen-Rechte, sondern um Vormundschaftsrechte handelt, so sind die abstrakten Namen „Staat" und „Kirche" trefflich geeignet, die wahre Gestalt der leibhaftigen Vormünder verhüllen zu helfen.*)

So der wahre Stand, der wahre, unverhüllte Sinn des bisherigen sogen. staatlich-kirchlichen Schulstreites. Man sieht, es ist ein außerordentlich umnebelter Streit. Die Führer auf beiden Seiten mögen allerdings wissen, warum jene beiden bedeutsamen Fragepunkte im Dunkeln gehalten wurden, und dann ihre besonderen Gedanken dabei haben. Ihre beiderseitige, treuherzig nachlaufende Gefolgschaft aber streitet offenbar im dichtesten Nebel.

Wie wird nun dieser Streit, wenn er in der bisherigen verwirrten Weise fortgeht, schließlich verlaufen?

In jedem Falle bleiben die drei zurückgesetzten Interessenten dauernd unmündig. Im Übrigen wird die Kirche — aus vielen Gründen — unzweifelhaft den kürzeren ziehen: ihr Mitpatronat wird schließlich doch fallen. Im Prinzip ist es schon jetzt dahin. Was ihr davon in der Praxis einstweilen noch belassen ist, und auf wie lange, das hängt vom Belieben der jeweiligen Staatsregierung ab und wird im Namen und Auftrag des Staates ausgeübt. — Der größte Teil des Lehrerstandes wird wider sie verstimmt bleiben oder vielleicht noch verstimmter werden. Vielleicht riskiert die Kirche obendrein, daß sie früher oder später sich mit der Simultanschule beschenkt sieht. Das wird der Ausgang sein, wenn nicht umgekehrt wird. (s. Baden, Österreich u. s. w.)

3. Die Lösung des Konfliktes.

Das Prinzip der Interessen-Vertretung — vereint mit dem der Selbstverwaltung — schafft diese Lösung auf einem ebenso einfachen, wie sicheren Wege.

---

*) So besehen, ist es verständlich, wie der berühmte Schulmann Dr. Mager zu dem derben Ausspruch kam, der Schulkrieg zwischen Staat und Kirche erinnere unwillkürlich an zwei Diebe, die über die Teilung ihrer Beute streiten.

Nachweis:

Der Staat bekommt, was ihm gebührt, — dazu die Oberleitung. Die Kirche wird in den Stand gesetzt, ihre Interessen wirksam selbst zu vertreten, — so wirksam, wie jeder der andern Interessenten. Was will sie mehr? was kann sie Besseres wünschen?

Aber könnte sie nicht durch die Verbindung der anderen majorisiert werden? Das kann auch jedem der übrigen geschehen. Allein für die Kirche ist das am wenigsten zu befürchten. Denn wenn sie mit dem Lehrerstande wieder bessere Fühlung hat als bisher — und das wird von Stund an der Fall sein, wo der Lehrerstand nicht mehr als unmündiger behandelt wird und er seine Vertretungs-, Amts- und Standesrechte bekommt, — dann werden die Vertreter der Schultechnik und wahrscheinlich auch die der Familie stets warm dafür eintreten, daß die ethisch-religiöse Seite der Schulerziehung ungeschädigt bleibe.

Was sonst das gute Verhältnis zwischen der Kirche und dem Lehrerstande noch erschweren könnte, das ist ein allgemeiner Notstand, nämlich die bekannte Spaltung innerhalb der Kirche selber zwischen der positiv-orthodoxen Richtung und der anders gearteten rationelleren Anschauung. Was ist da zu raten?

Die Zerspaltung ist auf historischem Wege, von innen heraus, entstanden. Darum muß sie auch von innen heraus, durch geistige Mittel, überwunden werden. Eine chirurgische Behandlung, d. i. durch scharfe Disziplinar-Verordnungen, würde das Übel nur ärger machen. Beide Teile müssen mit einander Geduld haben und beiderseits den Frieden suchen. So läßt sich schon weit kommen.

Ferner will in der vorgeschlagenen Verwaltungsreihe beachtet sein, daß die Kirche auch bei der Schulaufsicht in allen Instanzen durch eine ständige Vertretung beteiligt ist. Die wichtigste Aufsichtsinstanz ist für sie natürlich an der Stelle, wo die Schularbeit geschieht, also im Lokalschulvorstande. Thut der Geistliche, der dort sitzt, seine Schuldigkeit, so kann er von dem religiösen Stande der Schule genau unterrichtet sein, und da dies in allen Schulgemeinden des Landes der Fall ist, so können auch die Kirchenoberen durch diese geistlichen Mitglieder der Schulvorstände genau erfahren, wie es um die Pflege des sittlich-religiösen Lebens im gesamten Schulwesen steht. Behufs Kenntnis der Sachlage bedarf es also keiner gesonderten Schulaufsicht der Volksschule durch Superintendenten und Generalsuperintendenten. Glaubt nun irgendwo der kirchliche Vertreter im Schulvorstande in der betreffenden Schule einen Mangel zu entdecken, so wird er, wie Weisheit und Liebe raten, zuerst mit dem beteiligten Lehrer unter vier Augen sich benehmen. Läßt sich auf diesem Wege eine gütliche Verständigung nicht erzielen, so kann er die Angelegenheit amtlich im Schulvorstande zur Sprache bringen. Tritt auch hier keine Ausgleichung ein, so steht ihm der Appell an die nachfolgende Instanz (kommunale Schuldeputation) und weiter und weiter bis zur

Digitized by Google

höchsten Instanz offen. Natürlich kann auch der beteiligte Lehrer, sofern er mit der unterinstanzlichen Entscheidung nicht zufrieden ist, ebenfalls diesen Appellationsweg betreten. So bietet das Interessenvertretungs-System dem kirchlichen Aufsichtsbedürfnis nach beiden Seiten volle Genüge, nach der Seite der Kenntnisnahme, wie behufs Abstellung der Mängel. Damit ist für die Schulen und den Lehrerstand ein Großes gewonnen. Die Doppelreihe der Aufsichtsorgane, welche Zwiespalt veranlaßte und viele andere Unzuträglichkeiten hatte, verschwindet und macht einer pädagogisch-einheitlichen Schulaufsicht Platz.

Endlich hat auch die Kirche selbst noch ein höchst wirksames Mittel in der Hand, um mit dem Lehrerstande in eine engere Fühlung zu kommen, — ein Mittel, dessen Anwendung ihr niemand verwehren kann. Es besteht darin, daß in allen kirchlichen Selbstverwaltungsorganen, vom Presbyterium an bis zur Landessynode, auch dem Schulamte eine angemessene Vertretung gewährt wird. Das wäre also eine Anwendung des Prinzips der Interessenvertretung zu gunsten der Schule und der Pädagogik auch auf das kirchliche Gebiet.

Für eine derartige Eingliederung des Schulstandes in den kirchlichen Organismus sind bekanntlich schon vor nahezu 50 Jahren namhafte Kirchen- und Schulmänner, wie Landsermann, Zahn, Bunsen, Sup. Back in Castellaun, Superintendent Fabricius in Mörs, mit aller Wärme eingetreten. Im Jahre 1847 beschäftigte sich auf Antrag der Kreissynode Mörs auch die Rhein. Prov.-Synode mit dieser Frage, und zwei Jahre später kam dieselbe Angelegenheit — veranlaßt durch eine Eingabe des „Evang. Lehrervereins für Rheinland und Westfalen" an derselben Stelle abermals zur Sprache. Die Sache wurde damals vertagt. Seitdem ruht sie in den Akten.

Es wäre im Interesse der Kirche dringend zu wünschen, daß sie jetzt die Frage wieder aufnähme und baldigst zum Abschluß brächte. Die Hannoversche lutherische Kirchenordnung hat erfreulicherweise bereits einiges davon ausgeführt. Dieselbe bestimmt u. a. in § 45 Nr. 5, daß in den dortigen Bezirkssynoden je 2 Volksschullehrer Sitz und Stimme haben. Dieselben sollen von den im Synodalbezirk angestellten evangelisch-lutherischen Volksschullehrern aus ihrer Mitte gewählt werden. Möchten die übrigen Landeskirchen diesem Beispiele folgen und dann den Gedanken vollständig ausführen. Die Kirche erreichte dadurch zwei bedeutsame Vorteile: einmal käme sie in eine innere, friedliche Verbindung mit dem Lehrerstande, und zugleich erführe die Theologie eine Befruchtung und Bereicherung durch die Pädagogik. Welcher dieser beiden Vorteile am meisten zu schätzen wäre, ist fast schwer zu sagen: höchst schätzbar sind jedenfalls beide.

Die katholische Kirche kann freilich dieses Mittel nicht anwenden, weil sie überhaupt keine Interessenvertretung in inneren Kirchensachen anerkennt. So mag sie sich bescheiden; sie hat sich ja selbst die Hände gebunden. Jedenfalls darf ihr der Staat kein

Äquivalent dieſes Mittels zugeſtehen, ſo etwa, daß er ihr zu Willen wäre, wenn ſie für ihren Bedarf eine geſchärfte disziplinariſche Aufſicht über die Lehrer begehrte.

* * *

Zum Schluß möchte ich die Aufmerkſamkeit des Leſers lenken auf das an der Spitze dieſes Kap. ſtehende Motto (1. Kor. 14, 33): „Gott iſt nicht ein Gott der Unordnung“ — (die ſtets Streit erzeugt oder vielleicht ſchon von vorn herein iſt) — „ſondern des Friedens.“ Es hätte eigentlich ſchon zu Anfang geſchehen ſollen.

Man beachte vorab, daß das pauliniſche Wort im Vorderſatze zunächſt nur ein negatives Urteil ausſpricht, und erſt im Nachſatze das poſitive folgen läßt. Nicht ſelten kann man auf den Kanzeln und bei andern Gelegenheiten den 1. Teil des apoſtoliſchen Spruches ſo zitieren hören, daß er in das poſitive Urteil umgeändert iſt: „Gott iſt ein Gott der Ordnung.“ Es ſcheint dieſe unbedachtſame Umänderung ſehr häufig vorgekommen zu ſein, da der Satz in dieſer verkehrten Form faſt zum Volksſprichwort geworden iſt. Paulus hat wohl gewußt, warum er ſeinem Urteile zunächſt den negativen Ausdruck gab. Lautete es poſitiv: „Gott iſt ein Gott der Ordnung“, ſo würde das heißen: Ordnung muß geſchafft werden um jeden Preis, gleichviel ob ſie gut oder ſchlecht ausfalle, wenn es nur Ordnung iſt. Welch eine irreführende Weiſung wäre das! Eine Ordnung kann nicht ſchon darum gut heißen, weil ſie Ordnung herſtellt, ſondern nur dann, wenn ſie ihren Zweck erfüllt, d. i. wenn ſie dem Streite, Zwieſpalt u. ſ. w. vorbeugt oder ihn ſchlichtet; noch deutlicher: wenn ſie Frieden ſtiftet oder ihn befeſtigt und fördert. Doch das nur nebenbei, um den Leſer zum Aufmerken anzuſpornen. Nun zur Hauptſache.

Wo die Apoſtel in ihren Briefen für allerlei Spezialfälle ethiſche Weiſungen geben, da kommt es manchmal vor, daß ihr erleuchteter Geiſt ſie einen ſolchen Ausdruck finden läßt, der nicht nur für das betreffende ſpezielle Bedürfnis treffend ſagt, was zu ſagen war, ſondern überdies vermöge ſeiner wohlgewählten Faſſung eine ethiſche Wahrheit von überraſchend großer Tragweite und außerordentlich gewichtiger Bedeutſamkeit ausſpricht, und dies in ſo deutlichen, wiſſenſchaftlich beſtimmten, wie ſchlichten und gemeinverſtändlichen Worten, daß der moderne wiſſenſchaftliche Denker, der ſich an demſelben Problem verſucht hat, nur mit Verwunderung und Bewunderung darauf hinblicken kann. Einen apoſtoliſchen Ausſpruch ſolcher Art haben wir auch in dem obigen Motto vor uns, diesmal obendrein von ganz hervorragendem Gehalt. In der That, dieſes Pauliniſche Wort hat bei all ſeiner Schlichtheit und Unſcheinbarkeit den Wert einer ganzen Wiſſenſchaft. Das will nicht hyperboliſch verſtanden ſein, ſondern durchaus buchſtäblich. Es iſt eine beſtimmte Wiſſenſchaft gemeint und zwar eine, die für den Staat und das geſamte ſoziale Leben an

Wichtigkeit die erste Stelle einnimmt: die theoretische Rechtswissenschaft oder sog. Rechtsphilosophie (natürlich ist hier nur an das Civilrecht und Staatsrecht zu denken, nicht an das Strafrecht, welches letztere an eine ganz andere Stelle der Ethik gehört). In der Rechtsphilosophie dreht sich für den Forscher alles um den richtigen Begriff des Rechts, d. i. hier des juridischen oder positiven oder „gesetzten" Rechts. Ist dieser Begriff wirklich gefunden, das will sagen: deutlich und wissenschaftlich genau ausgedrückt, und sein Inhalt als rationell begründet nachgewiesen, dann ist das eigentliche Problem gelöst; dann hat die noch übrige theoretische Forschung einen gebahnten Weg und die praktische Rechtswissenschaft einen sichern Leitstern. Andernfalls, nämlich so lange der Rechtsbegriff nicht feststeht, tappt die theoretische Forschung im Nebel und die praktische Rechtswissenschaft (Gesetzgebung) ist unvermeidlich nicht nur großen Schwankungen, sondern argen Verirrungen ausgesetzt. Wie steht es nun in der heutigen Rechts- und Staatswissenschaft um dieses Kernproblem, um den Begriff des juridischen Rechts? Sollte der Begriff des juridischen Rechts allen Schwankungen enthoben sein und feststehen, dann mußte zuvor in der Ethik der moralische Rechtsbegriff klar herausgebildet und unanfechtbar rationell begründet sein. Hier stehen nun zwei Schulen oder Richtungen einander gegenüber. Die eine, die Theologie, die theologisierende Rechtsphilosophie, will die Ethik nur aus der heiligen Schrift herleiten, hat aber — wie schätzbar auch ihre Verdienste in anderer Beziehung sein mögen — bis auf den heutigen Tag keine vollständige und wissenschaftlich genügende ethische Prinzipienlehre (d. i. die Vollzahl der wahren Urelemente des Ethischen, der sog. Ideeen) zu stande gebracht, die von allen christlichen Gemeinschaften anerkannt wäre, und hat gerade am wenigsten einen sichern und allgemein anerkannten Begriff des moralischen Rechts aufzustellen vermocht. Damit bleibt auch ihr Begriff des juridischen Rechts nothwendig mangelhaft. Wäre aber auch der so gefundene ethische, wie der juridische Rechtsbegriff wirklich der richtige, und wäre er von den verschiedenen christlichen Religionsgemeinschaften anerkannt: so würde dieses Resultat, da es auf einer Autoritätsbasis ruht, also der rationellen Begründung entbehrt, für die moderne Rechtswissenschaft so gut wie nutzlos sein, weil der heutige Staat, dessen Bürger den verschiedensten religiösen Gemeinschaften angehören, nur einen solchen ethischen wie juridischen Rechtsbegriff gebrauchen kann, der von jeder religiösen Autorität unabhängig ist, mithin streng rationell begründet sein muß. So steht es bei den theologischen Ethikern und der theologisierenden Rechtsphilosophie. — Der andern Schule, den philosophischen Ethikern und der ihnen folgenden Rechtsphilosophie ist es im ganzen nicht besser ergangen oder vielmehr noch schlimmer — mit Ausnahme von Kant und Herbart. Unter den Händen der meisten dieser rationellen Forscher, von Carteſius an bis Hegel und Schopenhauer, hat die Ethik allmählich ihren echten, ihren

heiligen Sinn verloren und sich halb oder ganz in eine bloße Glückseligkeitslehre (Eudämonismus) umgewandelt. Diese prinzipielle Entstellung der gesamten Ethik traf nun natürlich auch den Rechtsbegriff. Man kann diesen inneren Rückbildungsprozeß der Rechts- und Staatswissenschaft in ihrer Geschichte Schritt für Schritt verfolgen, von Hugo Grotius und Pufendorf an bis zu den heutigen positivistischen (resp. darwinistischen) Rechtslehrern. Vergebens hatte Kant zu seiner Zeit mit aller Kraft sich gegen diese Rückbildung der philosophischen Ethik gestemmt; die eudämonistische Strömung war zu stark: er wurde beiseite geschoben, freilich nicht ganz ohne seine eigene Schuld. Zu dem, was diese abwärtsgleitenden philosophischen Ethiker und Juristen zur Abirrung von der richtigen Bahn verleitete, gehörte namentlich auch eins, was im Grunde die Theologen verschuldet hatten. Diese letzteren, besonders die streng Bibelgläubigen, bildeten nämlich die Ethik vornehmlich aus in der unvollkommenen Form der Pflichtenlehre, so daß dieselbe als eine Summe von Geboten und Verboten erscheint, und somit bei weiterer Ausgestaltung Gebot auf Gebot und Satzung auf Satzung sich häufen muß bis ins Unendliche, — ähnlich wie weiland bei den altjüdischen Rabbinen. Das mußte so gehen, weil die theologischen Ethiker nicht einsehen konnten oder wollten, daß das Hauptproblem der Ethik und ihr Schlüssel lediglich liegt in der Herausarbeitung der Prinzipienlehre, genauer, in der Auffindung der verschiedenen Urelemente des Ethischen, der sog. Musterideeen. Diese Hauptaufgabe wurde ruhen gelassen oder höchstens ein wenig daran herumgetastet, weil man nicht damit zurechtzukommen wußte. Nun konnte aber den philosophischen Rechtsforschern nicht entgehen, zumal schon jeder achtsame Laie es wissen kann, daß die positiven Rechtsordnungen der verschiedenen Länder und Zeiten mehrfach von einander abweichen, auch bei verschiedenartigen Volkszuständen in der einen oder andern Beziehung stets mehr oder weniger von einander abweichen werden, kurz, daß dieselben wandelbar sind. Aus dieser an und für sich durchaus richtigen Beobachtung machten dann jene Rechtsgelehrten den voreiligen Schluß: Da die Rechtsordnungen mehr oder weniger wandelbar seien und sein müßten, so könnte der juridische Rechtsbegriff unmöglich auf dem moralischen Rechtsbegriffe ruhen, weil der letztere als solcher absolute Geltung, mithin Unwandelbarkeit beanspruche; der juridische Rechtsbegriff könne daher nichts anderes als ein Zweckmäßigkeitsbegriff sein. Ihrer viele machten dann in noch größerer Voreiligkeit den weiteren Schluß: auch der moralische Rechtsbegriff sei, bei Lichte besehen, wandelbar; seine vermeintliche absolute Geltung beruhe daher auf einer Täuschung; kurz, es gäbe eben keine Ethik in dem bisherigen Sinne des Wortes, sondern nur eine Glückseligkeitslehre. Dahin war es schließlich ausgelaufen, weil die Theologen die elementaren ethischen Urideeen nicht gesucht oder nicht gefunden und darum sich begnügt hatten, die Ethik in der unvollkommenen Gestalt von Geboten und Satzungen darzustellen. Selbst Kant hatte noch

gemeint, — und das war sein schwerer Fehler — die Sittenlehre in Form von verpflichtenden Satzungen ausbilden zu müssen, und mit seinen Zeitgenossen geglaubt, der rationellen Forschung dadurch Genüge zu thun, daß er einen einzigen obersten Pflichtsatz (den sog. „kategorischen Imperativ") suchte, aus dem sich alle übrigen Pflichtgebote ableiten lassen würden. So hat er leider selber wider Willen dazu mitgeholfen, daß die philosophische Ethik immer mehr in die Irrbahn des Eudämonismus geriet, wo dann die Begriffe: Gewissen, Gewissenhaftigkeit, Gewissensbisse, Tugend, Laster u. s. w. ihrem wahren Sinne nach aus der Welt verschwinden (wenn man dieselben auch aus Rücksicht auf das beschränkte Volk noch einstweilen im Munde führt), mithin etwaige Fehltritte nur als Unbedachtsamkeit, Unbesonnenheit u. s. w., kurz als bloße Thorheiten begriffen werden. Herbart war unter den großen Philosophen damals und noch lange nachher der einzige, der sich diesem verderblichsten aller Irrtümer fest in den Weg stellte: er hat die Urelemente des Ethischen, die ethischen Musterideeen, gesucht, aber nicht bloß gesucht, sondern sie auch in ihrer geschlossenen Vollzahl gefunden und für immer klargestellt. Noch mehr: diese seine ethische Prinzipienlehre stimmt mit der Ethik des Christentums vollkommen überein, und das nicht nur, sondern sie eröffnet in die biblische Sittenlehre sogar viel tiefere Einblicke und Weitblicke, als die sämtlichen theologischen Ethiken bei ihrer alten scholastischen Forschungsweise es vermögen.*) Ich kann nicht umhin, hier im Vorbeigehen eines tragischen Verhängnisses zu gedenken, das über unserm Preußenlande gewaltet hat. Seit mehr als anderthalb Jahrhunderten konnte auf den preußischen wie andern deutschen Universitäten die eudämonistische Ethik und Rechtsphilosophie frei und frank gelehrt werden, zum Teil unter offizieller Begünstigung; und allem Anschein nach dürfte in der heutigen Rechts- und Staatswissenschaft nachgerade von der echten Ethik nicht viel mehr übrig geblieben sein. Als eine der neuesten und entschiedensten Kundgebungen in dieser Richtung sei hier beispielsweise erwähnt das Werk des unlängst verstorbenen Prof. Dr. Ernst Laas in Straßburg: „Idealismus und Positivismus"**) 1879 bis 1884, 3 Bände. Dagegen hat die Philosophie Herbarts, die einzige damals, welche wider den Eudämonismus sicheren Rat wußte, seit 50 Jahren auf den preußischen Universitäten keine große Rolle gespielt***), sondern ist sozusagen aus Preußen verbannt gewesen, obwohl sie stattliche Lehrkräfte stellen konnte. Dieselben haben dann zum Teil in Sachsen und Österreich ihre Heimat

*) S. in der Zeitschrift für exakte Philosophie die Abhandlung von O. Flügel: „Die Sittenlehre Jesu", die auch als besondere Schrift erschienen ist. 3. Aufl., Langensalza.

**) „Positivismus" — so nennen die französischen und englischen Philosophen (Comte, Stuart Mill, Spencer u. s. w.) ihre sog. „neuere" Weltanschauung, die in den Eudämonismus ausmündet und im Grunde doch nichts anderes ist als die alte Philosophie Epikurs.

***) Vgl. indes Steinthal und Lazarus in Berlin.

gefunden. Das klingt faſt wie ein Rätſel, iſt aber für den Kundigen erklärlich genug, was jedoch hier nicht näher beleuchtet werden kann. Kein Wunder, daß auf dem ſo wohl präparierten Boden die ſozialdemokratiſche Geſellſchaftslehre, die ebenfalls keine Ethik, ſondern nur eine Glückſeligkeitslehre anerkennt, eine ſo offene, freie Bahn hat, wie ſie nur wünſchen kann. Es iſt alſo gewandt; „alle Schuld rächt ſich auf Erden.“ *)

Blicken wir jetzt wieder auf unſern Ausgangspunkt, auf das Motto dieſes Kapitels. Vielleicht denkt mancher Leſer, der vorſtehende Ausblick in die Geſchichte der Ethik und Rechtswiſſenſchaft ſei doch eigentlich eine unnötige Abſchweifung vom Thema geweſen. Irrtum! Es war vielmehr der gerade und kürzeſte Weg zur Schärfung des Blicks, um den Gehalt und hohen Wert des apoſtoliſchen Ausſpruchs in ſeiner ganzen Bedeutung erfaſſen und ſchätzen zu können. Was die Forſcher beiderlei Richtungen, die Theologen und die meiſten Philoſophen, bei allem ihrem Fleiße in der langen Zeit vergeblich verſucht hatten — den richtigen und wiſſenſchaftlich genau definierten Begriff des moraliſchen Rechts, — das hatte ihnen der Apoſtel in unſcheinbaren, ſchlichten und durch eine lokale Angelegenheit veranlaßten Worten offen vor die Augen gelegt. Aber man iſt an dieſem deutlichen Fingerzeig vorbeigegangen. In der That, das obige Motto enthält bei all ſeiner Schlichtheit den klaren und wiſſenſchaftlich genau beſtimmten Begriff des ethiſchen Rechts und damit zugleich auch den des juridiſchen Rechts. Daß es in Wahrheit ſich ſo verhält, dafür dürfte hier als Zeugnisbeweis die Thatſache genügen, daß der Philoſoph Herbart auf dem Wege der rationellen Erforſchung der Ethik genau denſelben Begriff des moraliſchen Rechts gefunden und faſt mit denſelben Worten definiert hat wie der Apoſtel. Was im ſprachlichen Ausdruck etwa abweichend klingt, rührt lediglich daher, daß der Apoſtel in der Sprache der religiöſen Anſchauung redet, während Herbart ſich ſtreng ſachlich rationell ausdrückt. Der Apoſtel ſagt: „Gott iſt nicht ein Gott der Unordnung“ (des Zwiſtes, des Streits), „ſondern des Friedens.“ Herbart ſagt: Die ethiſche Rechtsidee gründet ſich darauf, daß der Streit mißfällt“ — woraus alſo folgt, daß Ordnungen (Rechtsſatzungen, Einrichtungen) geſucht und feſtgeſtellt werden müſſen, welche möglichſt geeignet ſind, den Frieden zu erhalten und zu fördern. Wie man ſieht, ſind beide Ausſprüche dem Sinne nach vollkommen übereinſtimmend. Dabei will darauf geachtet ſein, daß beide den Rechtsbegriff zunächſt negativ beſtimmen

*) Über die vorhin angegebenen kurzen Notizen aus der Geſchichte der Ethik und der Rechtsphiloſophie findet ſich der genauere Nachweis in der trefflichen und gehaltvollen Schrift von Dr. Thilo: „Die theologiſierende Rechts- und Staatslehre. Eine hiſtoriſch-kritiſche und theoretiſche Unterſuchung über die Prinzipien der Rechtsphiloſophie und die damit zuſammenhängenden philoſophiſchen Disziplinen“ (Leipzig, L. Pernitzſch); ferner in weiterem Ausblick in dem andern Werke desſelben Verfaſſers: „Pragmatiſche Geſchichte der Philoſophie“. 2 Bde., 2. Aufl. (Cöthen, O. Schulze 1880.)

und dann erſt auf das Poſitive hinweiſen. Die Gründe, warum bei der Rechtsidee die Definition zunächſt negativ vorgehen darf, wolle man in Herbarts Ethik nachleſen; dieſer Punkt hat fundamentale Wichtigkeit.

Iſt der ethiſche Rechtsbegriff richtig ermittelt, ſo läßt ſich auch leicht ſehen, wie derſelbe zum juridiſchen ſich verhält, was beide eint, und worin ſie ſich unterſcheiden. Wie die prinzipielle Ethik überhaupt, ſo richtet auch die ethiſche Rechtsidee den Blick nicht auf die äußeren Handlungen, ſondern auf deren Wurzel, auf die Geſinnung, hier auf die rechtliche Geſinnung, die den Streit haßt und den Frieden liebt. Iſt der Baum gut, ſo bringt er auch gute Früchte; der unveredelte bringt auch Früchte, aber nur wilde. Indem dann die ethiſche Rechtsidee darauf hinweiſt, daß äußere Ordnungen (Satzungen, Geſetze, „Weistümer“ oder wie man es nennen mag) feſtgeſtellt werden müſſen, welche geeignet ſind, den Streit zu vermindern reſp. zu ſchlichten: ſo fordert damit der ethiſche Rechtsbegriff ſelber das juridiſche Recht, denn dieſe geſetzten, poſitiven Ordnungen bilden in ihrer Geſamtheit eben den Inhalt des juridiſchen Rechts. Daraus wird nun auch klar, worin der juridiſche Rechtsbegriff von dem moraliſchen ſich unterſcheidet und ſeine eigenartige Natur und Schranke erhält; denn da die geſetzten Ordnungen die Handlungsweiſe regeln wollen, ſo heißt dies, das juridiſche Recht richtet ſeinen Blick nicht, wie die moraliſche Rechtsidee und die Ethik überhaupt, auf die Geſinnung, ſondern umgekehrt lediglich auf die äußeren Handlungen. Das juridiſche Recht kann eben nicht anders; es muß die wirklichen Geſinnungen nehmen, wie ſie gerade ſind, gut oder ſchlecht, da es dieſelben nicht erkennen, geſchweige ändern kann. — Weiter wird nun deutlich beſehbar, was den ethiſchen Rechtsbegriff und den juridiſchen eint und aufs innigſte verbindet. Das juridiſche Recht, obwohl es ſeinen Blick bloß auf die äußeren Handlungen richtet, hat dennoch zwei Beſtandteile, wenn es echter Art ſein ſoll: einen konſtanten, aber verborgenen, der äußerlich nicht immer ſofort bemerkbar wird, und einen variablen und offenſichtigen, der ſofort in die Augen fällt. Der konſtante und verborgene, welcher die Wurzel oder den inneren Trieb zur Feſtſtellung der äußeren Ordnungen enthält, iſt die ethiſche Rechtsidee. Der variable Beſtandteil begreift das in ſich, was äußerlich hervortritt, nämlich die feſtgeſtellten poſitiven Satzungen, welche die äußeren Handlungen regeln ſollen. Was die beiderlei Rechtsbegriffe eint und unzertrennlich verbindet, liegt alſo darin, daß das juridiſche Recht ſeine Wurzel, ſeinen Schaffenstrieb in der ethiſchen Rechtsidee hat. Hier iſt der wichtige Punkt, wo auch deutlich erkennbar wird, was für eine große, tiefe Kluft die echte, die ethiſche Auffaſſung des juridiſchen Rechts ſcheidet von der kläglich entleerten eudämoniſtiſchen. Während jene, wie wir ſahen, die Wurzel des juridiſchen Rechts in der ethiſchen Rechtsidee ſucht, will der Eudämonismus das juridiſche Recht bloß aus dem Zweckmäßigkeitsgedanken, aus dem

Wunsche nach äußerer Glückseligkeit hervorwachsen lassen. Daß nun dort, wo ein sittliches Sollen den Antrieb zu den Rechtsüberlegungen giebt, ganz andere Rechtssatzungen hervorgehen werden, als hier beim Eudämonismus, wo man von einem sittlichen Sollen nichts wissen will und den Antrieb zur Rechtsbildung nur in dem Wunsche nach äußerer Wohlfahrt sieht, liegt auf der Hand. In der modernen, vorwiegend eudämonistischen Gesetzgebung tritt das auch handgreiflich zu Tage. — Aus alle dem wird endlich auch das klar, warum es eine große Voreiligkeit war, als weiland die Rechtsgelehrten aus der an sich richtigen Thatsache, daß die äußeren Rechtssatzungen variabel sind und sein müssen, den verhängnisvollen Schluß machten, das juridische Recht könne nur auf Zweckmäßigkeitsüberlegung beruhen, nicht auf einer ethischen Idee, die konstant zu sein beanspruche. Dieser Schluß war nichts als ein reines Stolpern, ein Stolpern über eine Thatsache, die man nicht zu deuten verstand, ein Stolpern aus Unwissenheit. Die Kenntnislücke bestand darin, daß die theologischen und die philosophischen Ethiker bis dahin die wahre moralische Rechtsidee noch nicht gefunden hatten, oder wenigstens nicht klar und irrtumsfrei sie darzustellen wußten. Wäre dagegen der moralische Rechtsbegriff irrtumsfrei ermittelt und mit der nötigen rationellen Begründung versehen gewesen, so würde auch begriffen worden sein, daß der juridische Rechtsbegriff jene vorhin bezeichneten zwei Bestandteile hat, von denen der eine, der innerliche, richtunggebende, durchaus konstant ist, während der andere, der äußerliche, sichtbare, ebenso gewiß variabel sein kann und sein muß. Die Hauptschuld an der Kenntnislücke in diesem so wichtigen Punkte trugen freilich die Theologen, weil sie die ethische Prinzipienlehre vernachlässigten und überhaupt anstatt rationeller Forschungsweise ihren eigenen Weg einschlugen; dazu kommt noch — oder vielmehr: daher rührt es, — daß sie trotz ihres fleißigen Forschens in der heiligen Schrift doch den ethischen Rechtsbegriff, obwohl der Apostel Paulus ihnen denselben dort in vollendeter Bestimmtheit vor die Augen gelegt hatte, nicht zu sehen vermochten und bis heute nicht gesehen haben.*)

Meine Betrachtung über das Motto kann ich jetzt schnell beendigen.

Warum ist gerade dieses Motto an die Spitze dieses Kapitels gestellt? Der Leser wird sich jetzt wohl die Antwort

*) Was im Vorstehenden über das Verhältnis der Ethik zum Civil- und Staatsrecht gesagt wurde, findet seine Anwendung auch auf das Criminalrecht. Doch sei dabei daran erinnert, — weil es bei der üblichen Unbekanntschaft mit der ethischen Prinzipienlehre gewöhnlich nicht gewußt wird — daß die Kriminaljustiz gar nicht auf der ethischen Idee des Rechts (Friedensrechts) ruht, sondern auf einer ganz verschiedenen, nämlich auf der Idee der Vergeltung. Diese letztere Idee wendet aber ihre Forderungen nach zwei entgegengesetzten Seiten: einmal verlangt sie Vergeltung für erwiesene Wohlthaten (durch Dank, durch gebührenden Lohn für geleistete Arbeit u. s. w.), zum andern für begangene Wehethaten (durch Strafen), und das ist das sog. Kriminalrecht.

ſelber geben können. Nur ein paar Worte ſeien meinerſeits noch beigefügt. Jener apoſtoliſche Ausſpruch will im Zuſammenhang unſerer Schulverfaſſungsfragen ſagen: bei der Schulverwaltungsordnung muß über und vor allen Zweckmäßigkeitsüberlegungen und neben andern ethiſchen Forderungen auch unbedingt und unverkürzt die ethiſche Idee des Rechts zur Geltung kommen. Die Überſchrift des Kapitels hätte alſo kurz lauten können: Das Recht in der Schulverfaſſung. Dieweil aber der abſtrakte Rechtsbegriff noch nicht deutlich erkennen läßt, was für Rechtsordnungen gemeint ſind, ſo empfahl es ſich, den leitenden Grundſatz in der ausgeprägten Form auszudrücken, die er in der Sozial-Ethik bei Anwendung der Rechtsidee auf die Schulverfaſſung erhalten würde. So lautet er denn jetzt in aller Deutlichkeit und Beſtimmtheit: In der Schulverwaltung müſſen die beteiligten korporativen Schulintereſſenten, nämlich die bekannten vier Gemeinſchaften, gebührend zur Mitwirkung gelangen. Aber ſämtliche, — nicht etwa bloß ihrer zwei oder drei, ſondern alle vier. So kommt das Friedensrecht im Schulregiment zur Geltung, aber nur ſo; ſo gelangt auch der Hohenzollernſpruch: Suum cuique zur Ausführung. So wird die Schulverfaſſung eine wahrhaft gerechte. Würde dagegen einer der Intereſſenten ausgeſchloſſen oder zurückgeſetzt, ſo geſchähe ihm Unrecht, ſein eigenartiges Schulintereſſe würde geſchädigt, — aber nicht allein dieſes partielle Intereſſe, was wohl beachtet ſein will, ſondern das Schulintereſſe als Ganzes, denn das Erziehungsanliegen des geſamten Volkes ſetzt ſich zuſammen aus den vier Teilanliegen und kann nur dann ganz gewahrt ſein, wenn jedes Teilintereſſe ſeine ſelbſtändige Vertretung findet.*) Iſt nun die Schulverfaſſung eine gerechte, ſo wird ſie auch eine friedliche ſein; iſt ſie nicht gerecht und friedlich, ſo kann ſie auch nicht eine wahrhaft freiheitliche ſein und in weiterer Folge auch nicht eine geſunde.

So möge denn das apoſtoliſche Motto den Schulgeſetzgebern, ſowie allen denen, die in der Preſſe und anderwärts berufen oder unberufen dabei mitreden wollen, in die Ohren und in die Seele ſchreien: Schaffet eine Schulverfaſſung, in der das Recht gilt, — alſo nicht nach bloßen Zweckmäßigkeitserwägungen, noch weniger nach Parteiwillkür oder nach etwelchen Bevormundungsgelüſten u. ſ. w., ſonſt kann kein Segen auf dem Werke ruhen. Denn Gott iſt nicht ein Gott der Unordnung, ſondern des **Friedens**, des **Rechts**.

---

*) Ausdrücklich ſei auf dieſen Punkt aufmerkſam gemacht, der von manchen Leſern überſehen werden könnte. Das eigentümliche Schulintereſſe, welches jede der vier Gemeinſchaften (Staat, Kirche u. ſ. w.) berufsgemäß zu bedenken hat und darum auch rechtlich vertreten ſoll, darf nicht als ein ſolches Anliegen begriffen werden, welches eben nur dieſe betreffende Korporation anginge. Jedes Teil-Intereſſe geht vielmehr die übrigen Gemeinſchaften ebenfalls an; nur haben dieſe dafür keinen beſonderen Beruf und darum auch nicht das rechte Auge. Die vier Zweig-Intereſſen ſtellen ſomit vereint das ganze, volle Schulintereſſe der geſamten Volksgemeinſchaft dar, und ſo, nur ſo müſſen ſie begriffen werden. Die Nation muß wünſchen, daß ſie alle unverkürzt zur Geltung kommen. Damit

dies nun wirklich geſchehe, damit kein Zweig-Anliegen vergeſſen oder zurückgeſetzt werde, darum muß jedes Teil-Intereſſe von derjenigen Korporation vertreten werden, welche dafür den beſonderen Beruf und ſomit den helleren Blick hat. In der geſonderten Vertretung liegt demnach durchaus nicht etwas Partikulariſtiſches. Die vierfältige Vertretung iſt nur äußerlich etwas Geteiltes, um beſtimmter Zwecke willen; begrifflich bildet ſie die Vertretung des Geſamt-Schulintereſſes, d. i. des Schulintereſſes des ganzen Volks. Das Geſagte findet auch ſeine Anwendung auf die beſondere Vertretung der theoretiſchen und praktiſchen Pädagogik. Darin ſteckt nicht eine Begünſtigung partikulariſtiſcher, ſelbſtſüchtiger Intereſſen der pädagogiſchen Fachmänner, ſondern es iſt begrifflich wieder nichts anderes als ein gewichtiger, unentbehrlicher Teil des Schulintereſſes der geſamten Volksgemeinſchaft. Summa: Das Prinzip der Intereſſenvertretung enthält nicht nur nichts Trennendes, ſondern iſt der einzige Weg, um dem ganzen Schulintereſſe der Nation voll und ganz zur Berückſichtigung zu verhelfen; denn ein anderes Mittel zu dieſem Zwecke giebt es eben nicht. Wer dies begriffen und ſo dem Prinzip der Intereſſenvertretung ins Herz geſchaut hat, der wird, wenn er nachdenkſamen Sinnes iſt, ſich allmählich zu der weiteren Frage geführt ſehen: ob dieſes Prinzip nicht auch auf den übrigen ſozialen Gebieten, namentlich auf den ſtaatlichen, heilſam ſein würde, und dürfte dann ſchließlich zu der Überzeugung gelangen, daß das Prinzip der Intereſſenvertretung gerade auf dem politiſchen Gebiet nicht bloß heilſam, ſondern vielmehr der einzige Weg iſt, um den Staat von der drohenden Zerrüttung durch das dermalige Parteiunweſen — welches Unweſen lediglich die unvermeidliche Folge der bisherigen ſinnloſen Vertretungsweiſe iſt — zu erretten und dem geſamten Volksleben zu ruhiger Entwickelung und geſicherter Wohlfahrt zu verhelfen. (Vgl. mein Schriftchen „Die Geſellſchaftskunde als notwendige Ergänzung des Geſchichtsunterrichts“ S. 18ff., und das dazu gehörige „Repetitorium der Geſellſchaftskunde“, wo in den §§ 3, 4 und 5 die verſchiedenen Hauptintereſſen des ſtaatlichen Lebens, ſowie die Zweig-Intereſſen des großen wirtſchaftlichen Gebietes klar und beſtimmt dargelegt ſind. Gütersloh, K. Bertelsmann, 1891.)

VII. Pädagogik, Schulamt und Lehrerstand.

Wer da kärglich säet, der wird auch kärglich ernten.
2. Kor. 9, 6.

1. Der Grundsatz.

In der Schularbeit sind nicht die anstaltlichen Einrichtungen (Gebäude u. s. w.) und die werkzeuglichen Hilfsmittel (Lehrbücher u. s. w.) die wichtigsten Faktoren, sondern die lebendigen arbeitenden Kräfte, die **Lehrpersonen**, und sie sind es in einem unvergleichlichen Maße. Ist es so auf allen denjenigen Gebieten menschlicher Thätigkeit, wo bei der eigentlichen Arbeit die Maschinen keine wesentliche Rolle spielen können, z. B. im Justizdienst, in der Verwaltung, im Militärwesen, in der Heilkunst u. s. w., wie viel mehr muß es da der Fall sein, wo das Werk der thätigen Personen ausschließlich eine planmäßige, hebende und veredelnde Einwirkung auf Geist und Gemüt der ihrer Pflege anvertrauten Personen zum Zweck hat, also in den beiden, auch dem Werte des Ziels nach am höchsten stehenden Gebieten: im Schuldienst und in der Kirche. Merken wir demnach: men, not measures.

Der Erfolg der Schularbeit hängt dann, wenn wir weiter nachforschen, ganz und gar ab von der beruflichen Ausrüstung der Lehrpersonen. Diese Ausrüstung, im weitesten Sinne genommen, umfaßt dreierlei: erstlich das, was wir Gesinnung und Charakter nennen, sodann die erforderliche allgemeine Bildung, (wozu bei den Schularbeitern insonderheit auch die sichere Kenntnis desjenigen Schulwissens gehört, was auf ihrem Posten, sei es in einer niederen oder in einer höheren Schule gelehrt werden soll), und endlich die möglichst genaue Bekanntschaft mit dem spezifisch Technischen des Lehr- und Erzieherberufs, also mit der Pädagogik nach Theorie und Praxis. Die beiden ersten Erfordernisse gelten auch bei allen übrigen Berufsarten; sie bilden also nichts Spezifisches des Schulamtes, obgleich hier die Gesinnung und der Charakter des Lehrers von ganz hervorragender Bedeutung sind. Das Spezifische der schulamtlichen Ausrüstung haben wir daher einzig in der technisch-pädagogischen Befähigung zu suchen, und sie bildet daher das unerläßlichste Erfordernis, weil der Erfolg vor allem von ihr abhängt. So ist ja auch bei allen übrigen Berufsarten die betreffende technische Befähigung das Entscheidende, denn was sollte z. B. in der Heilkunst herauskommen, wenn die Ärzte zwar die wünschenswerte Gesinnung und die nötige allgemeine Schul-

bildung besäßen, aber in ihrer Fachwissenschaft, in der medizinischen Theorie und Praxis, sehr unwissend wären oder noch auf dem handwerklichen Standpunkt der mittelalterlichen „Heilkünstler“ vor Errichtung der ersten Universität (Paris) ständen? Kurz: der notwendigste und für den vollen Erfolg entscheidende Bestandteil der beruflichen Ausrüstung der Lehrpersonen ist die **technisch-pädagogische** Befähigung. Soll den Schularbeitern diese vor allem nötige technisch-pädagogische Befähigung ermöglicht und zu teil werden, so hängt dies in letzter Instanz ganz und gar davon ab, in welchem Maße die pädagogische **Wissenschaft**, nebst den ihr zu Grunde liegenden Hilfswissenschaften (Psychologie und Ethik), bereits ausgebildet ist. Was dieser an ihrer Ausbildung noch fehlt, muß selbstverständlich auch bei der fachmännischen Vorbildung der Lehrer fehlen. Die pädagogischen Seminare, sowohl die für die höheren Schulen als die für die Volksschulen, können ihre Zöglinge in der pädagogischen Theorie und Praxis nicht mehr lehren, als die wissenschaftliche Forschung bis dahin an sicherem pädagogischen Wissen zu Tage gefördert hat. Kein Mensch kann über seinen Schatten springen. Die Lücken und Mängel der pädagogischen Wissenschaft machen sich aber nicht nur in der beruflichen Ausrüstung des Lehrpersonals als Lücken und Fehler geltend, sondern sie treffen in demselben Maße auch die sämtlichen äußeren Faktoren des Schulbetriebs, die anstaltlichen Einrichtungen, die Lehrmittel u. s. w., und nicht am wenigsten die Verwaltung des Schulwesens. Summa: Für das Gedeihen der Lehr- und Erziehungsarbeit ist zuerst und zuletzt entscheidend der Stand der pädagogischen **Wissenschaft.**

Was für eine Forderung ergiebt sich nun aus der gesamten vorstehenden Demonstration für die Schulverwaltung, wenn ihr das Gedeihen des Schul- und Erziehungswesens wirklich am Herzen liegt?

Offenbar so klar wie unzweifelhaft die: die erste und nötigste Sorge des Schulregiments müßte von Anfang dahin gehen, diejenigen Veranstaltungen zu treffen, welche eine möglichst tiefgehende und umfassende Ausbildung der pädagogischen Wissenschaft ermöglichen und verbürgen.*) Selbstredend sind es die Universitäten, wo die Veranstaltungen zur Weiterforschung und Ausgestaltung der Pädagogik ihre Stelle finden müssen.

Damit wird dem Leser der Grundsatz dieses VII. Kapitels seinem Kern nach bereits deutlich vor Augen stehen. Genauer formuliert würde er lauten:

> Die **Wissenschaft der Pädagogik** muß auf den Universitäten dieselbe wissenschaftliche Pflege erhalten — also die benötigte Vollzahl von Lehrstühlen haben — wie jede andere Wissenschaft.

Im Blick auf die Schule selbst schließt sich daran die weitere Forderung:

*) Wenn dagegen bei der theoretischen Pädagogik nur kärglich gesäet wird, so wird man in der praktischen Pädagogik auch nur kärglich ernten.

In der praktischen Schularbeit muß die Pädagogik, soweit sie bereits zu gesicherten Forschungsresultaten gelangt ist, mit ihrem **ganzen** Wissen und Können dienen dürfen; also nicht durch außerpädagogische Tendenzen, sei es von seiten der Politik oder der Kirche oder der Volkswirtschaft u. s. w. gezwungen sein, einen Teil ihrer wichtigsten methodischen Grundsätze zu verleugnen und in die Ecke zu stellen. Man sieht, die Worte „mit ihrem ganzen Wissen dienen dürfen" ist der sachlich deutlichere und weniger mißdeutbare Ausdruck für das, was man gewöhnlich die wünschenswerte Freiheit und Selbständigkeit der praktischen Pädagogik nennt. Leider sind selbst die bestehenden Lehrvorschriften durch ihre Forderungen vielfach beengend für die bessere, fortgeschrittene Methodik.

Soll nun die Ausführung der beiden Teile des vorstehenden Grundsatzes verbürgt sein, dann tritt für die organisatorischen Einrichtungen der Schulverwaltung noch die Forderung hinzu:

In den Selbstverwaltungs-Kollegien aller Instanzen müssen die **pädagogische Wissenschaft und das Schulamt** angemessen vertreten sein.

Für die Vertretung der Pädagogik und des Schulamtes sprechen außer den Vernunftgründen auch noch ethische; denn die Versagung dieser Vertretung würde für den Lehrerstand eine Erniedrigung und Ehrenkränkung bedeuten.

Im Vorstehenden hat der Verfasser den Beweis für den Grundsatz dieses Kapitels mit Fleiß sehr gedrängt und knapp ausgeführt, um möglichst schnell zum Ziele zu kommen. Was dabei an anschaulichen Belegen fehlt, wird man in dem nachfolgenden langen Abschnitte in reicher Fülle finden.

2. Wie ist es der pädagogischen Wissenschaft, dem Schulamte und dem Lehrerstande unter der bureaukratisch-hierarchischen Vormundschafts-Schulverwaltung ergangen?

Hier soll davon die Rede sein, was das Schulgemeindeprinzip für die pädagogische Wissenschaft, für das Schulamt und für die Lehrpersonen als Stand zu bedeuten hat.

Vergegenwärtigen wir uns zuvor, wie es diesen drei Hauptfaktoren der Schularbeit unter dem staatlich-kirchlichen Vormundschaftssystem seither ergangen ist und noch ergeht, um dann vergleichend daneben zu halten, was dieselben vom Schulgemeindeprinzip zu hoffen haben. Wie schon gezeigt, hängt das Gedeihen der Schularbeit in erster Linie nicht von den äußeren Einrichtungen (Lehrmitteln, Gebäuden u. s. w.) ab, sondern von den lebendigen Lehrpersonen und ihrer beruflichen Tüchtigkeit. Die Hauptsorge des Schulregiments müßte demnach darauf gerichtet sein, einen wohlausgerüsteten Lehrerstand zu schaffen. Die berufstechnische Aus-

rüſtung der Lehrer hat aber eine unerläßliche Vorbedingung: ſie iſt abhängig von dem Stande der Lehr- und Erziehungswiſſenſchaft, der Pädagogik. Vor der Ausbildung der Praktiker handelt es ſich um den Ausbau der Erziehungstheorie, um die Pflege der pädagogiſch-wiſſenſchaftlichen Forſchung. Reden wir daher zunächſt von dieſem fundamentalen Faktor.

A. Die pädagogiſche Wiſſenſchaft.

1. Die höchſt unzulängliche Pflege der pädagogiſchen Wiſſenſchaft auf den Univerſitäten.

Was hat die ſtaatlich-kirchliche Schulverwaltung bisher für den Ausbau der pädagogiſchen Theorie, für die Pflege der pädagogiſch-wiſſenſchaftlichen Forſchung, gethan? Die Hauptpflegeſtätten der Wiſſenſchaften ſind bekanntlich die Univerſitäten, dort muß es ſich alſo zeigen.

Seitdem es Univerſitäten gab, ſeit der Mitte des 14. Jahrhunderts, waren dort außer den theoretiſchen auch die wichtigſten praktiſchen Wiſſenſchaften vertreten, und für diejenigen Gebiete des praktiſchen Wiſſens, welche aus beſonderen Gründen dort nicht zweckmäßig gelehrt werden konnten, wie Kriegskunſt, Schiffahrtskunde, Bergbau u. ſ. w., wurden nach und nach eigene Anſtalten gegründet. Sogar für das liebe Vieh iſt durch Tierarzneiſchulen längſt geſorgt. Nur die Wiſſenſchaft der Menſchenerziehung, dieſe Mutter und Wegweiſerin aller Kultur, ging überall leer aus: auf den Univerſitäten gab es keine ſelbſtändigen Lehrſtühle der Pädagogik; die Fortſchritte der Erziehungswiſſenſchaft und die Einſchulung der angehenden Lehrer blieb den Praktikern und der Freiwilligkeit überlaſſen. Was das zu bedeuten hat, wird ſofort klar, wenn man ſich denkt, wie es z. B. um die Medizin und die andern wohlgepflegten Wiſſenſchaften ſtände, wenn ſie bis auf den heutigen Tag auf den Univerſitäten keine Lehrſtühle gehabt hätten und ihre Fortentwickelung und Verbreitung lediglich den vielbeſchäftigten und oft wenig bemittelten Praktikern überlaſſen geblieben wäre. So iſt es aber der armen Pädagogik bis gegen Ende des vorigen Jahrhunderts ergangen, wo endlich der Philoſoph Kant anfing, neben ſeinen andern wiſſenſchaftlichen Vorträgen auch Vorleſungen über Pädagogik zu halten, aber nicht auf Anordnung der Behörden, ſondern freiwillig. Die Kulturgeſchichte müßte dieſe Neuerung als ein Ereignis von welthiſtoriſcher Bedeutung verzeichnen. So war in der ſo lang verſäumten wiſſenſchaftlichen Pflege dieſes wichtigen Kulturzweiges wenigſtens ein Anfang der Beſſerung gemacht. Für das Bedürfnis der Volksſchulen hat man ſeitdem durch Errichtung der Volksſchul-Seminare allmählich befriedigend geſorgt, d. h. ſo weit befriedigend, als es der jetzige Stand der ſo lange vernachläſſigten Erziehungswiſſenſchaft überhaupt möglich macht. Auf den Univerſitäten aber iſt

seit Kants rühmlichem Vorgange in diesem Stücke auffallend wenig gebessert worden. Wieviel zu wünschen übrig bleibt, wird deutlich hervortreten, wenn wir uns vergegenwärtigen, welche Lehreinrichtungen dort für diesen Zweck von rechtswegen vorhanden sein müßten und daneben stellen, welche wirklich vorhanden sind.

Sollte der Pädagogik diejenige wissenschaftliche Pflege zuteil werden, die ihr gebührt und deren ihre bevorzugten Schwestern (Theologie, Medizin, Jurisprudenz u. s. w.) seit vielen Jahrhunderten sich erfreuen, so würde jede Universität zum mindesten drei selbständige pädagogische Professuren besitzen müssen — eine für Geschichte der Pädagogik, eine für die pädagogische Theorie und eine für die praktische Pädagogik. Ferner müßten diese pädagogischen Professuren ebenso gut eine eigene Fakultät bilden, als es bei der Theologie, der Medizin und der Jurisprudenz der Fall ist. Und endlich müßte diese pädagogische Fakultät ebenso gewiß ein wirkliches (nicht bloß sogenanntes) pädagogisches Seminar mit einer Übungsschule haben, als die medizinische Fakultät eine Klinik hat.

Was ist nun von diesen unzweifelhaft nötigen Einrichtungen wirklich vorhanden? Unter den Universitäten im deutschen Reiche giebt es sehr wenige, welche eine selbständige Professur der Pädagogik besitzen und diese wenigen also auch nur je eine einzige. An den übrigen läßt man es darauf ankommen, ob vielleicht irgend ein Professor der Theologie oder der Philosophie oder der Naturwissenschaften Lust habe und sich die Fähigkeit zutraue, nebenbei auch über Pädagogik zu lesen — so gut er es versteht. Dabei kann es denn geschehen, daß auf diesen Universitäten die Pädagogik für kürzere oder längere Zeit gänzlich ausfällt. In den zwei Semestern von 1888 bis 1889 z. B. mußte auf den preußischen Universitäten die Pädagogik feiern wie folgt: zu Göttingen und Greifswald im Wintersemester, zu Kiel und Königsberg im Sommersemester, zu Breslau und Marburg sogar in beiden Semestern. (Siehe statistische Tabelle in „Pädagogischen Studien" von Professor Dr. Rein, 1889, Viertes Heft.) Akademisch-pädagogische Seminare im Vollsinne, nämlich mit einer Übungsschule, existierten in Deutschland bisher nur zwei: in Leipzig und Jena. (Das Leipziger ist seit Professor Zillers Tode eingegangen.) Daß bei solcher kümmerlichen Vertretung der Erziehungswissenschaft auf den Universitäten vollends nicht an eine pädagogische Fakultät gedacht werden kann, versteht sich von selbst.

So der gegenwärtige Stand der Dinge — 500 Jahre nach der Gründung der ersten Universitäten. Welch eine Kluft zwischen diesen dürftigen Anfängen und dem vorhin gewiesenen Ziele! Die Kulturgeschichte hat die Schande, welche die gesellschaftlichen Mächte durch die bisherige Vernachlässigung der wissenschaftlichen Pädagogik auf sich geladen haben, auch bereits zum ewigen Gedächtnis in ihre Akten eingeschrieben. Die königlich bayrische Akademie der Wissenschaften giebt seit 1864 ein auf 24 Bände berechnetes großes Werk heraus:

„Geschichte der (sämtlichen) Wissenschaften in Deutschland". — Der Vorbericht zählt dieselben auf. Natürlich fehlt keine der bisher wohlgepflegten Wissenschaften, auch nicht die Landwirtschaft und Viehzucht, aber die Wissenschaft der Menschenerziehung ist nicht vertreten. Für die deutschen Gelehrten existiert die Pädagogik als Wissenschaft, die in Deutschland eine Geschichte hätte, noch nicht. Was bisher auf den Universitäten für ihre Ausbildung geschehen ist, wird für nichts gerechnet, oder reicht wenigstens nicht hin, um ihr den Rang einer Wissenschaft zu verschaffen. Was auch dereinst aus ihr werden mag, wenn sie einmal die gebührende wissenschaftliche Pflege findet, vor der Hand muß sie sich damit zufrieden geben, neben ihren begünstigten Schwestern die Rolle des Aschenbrödels zu spielen. So weit hat es der deutsche Kulturstaat am Schlusse des 19. Jahrhunderts gebracht.

Hören wir auch, wie schon vor ca. 50 Jahren ein höherer Schulmann ersten Ranges über die besprochene Lücke auf den Universitäten geurteilt hat. Es war der leider früh verstorbene Dr. Mager, weiland Realschuldirektor und Sachs.-Weimarischer Schulrat in Eisenach. Er gab von 1840—48 eine Zeitschrift für das gesamte Schulwesen heraus, betitelt: „Pädagogische Revue. Centralorgan für Pädagogik, Didaktik und Kulturpolitik." Es war das gediegenste Journal, welches die pädagogische Presse bis jetzt gehabt hat. In einer Abhandlung des Herausgebers vom Jahre 1846, überschrieben: „Was ist Pädagogik?" heißt es nun über die fragliche Lücke (Heft I, S. 3 ff.):

„Man unterhält Schulen zur Bildung von Pferde- und Rindviehärzten, und man thut wohl daran; indem aber doch kaum anzunehmen ist, daß denen, welche bisher mit dem Staatsregiment auch das Schulregiment geführt haben, am Schutze des tierischen Lebens mehr gelegen sei als an dem Schutze des menschlichen Lebens nach seiner geistigen und sittlichen Seite (viele von ihnen haben ja selbst Kinder): so kann man die Thatsache, daß von einigen zwanzig Universitäten, die Deutschland hat, auch nicht eine einzige eine pädagogische Fakultät besitzt, kaum anders als dadurch erklären, daß unsere Regierenden und derjenige Teil der Gelehrten, der ihnen in Angelegenheiten des Schulregiments zu raten teils berechtigt, teils sogar verpflichtet ist, in diesem Stücke wenigstens unvernünftig sind."

„Schon Kant (Streit der Fakultäten) hat richtig bemerkt, daß nach dem Naturinstinkt der Arzt der wichtigste Mann ist (der Geistliche wird erst gerufen, wenn es zum Sterben kommt); daß die Leute nicht gern sterben, hat für die Medizin wenigstens das Gute gehabt, daß man früh auf Anstalten zur Bildung von Ärzten bedacht gewesen ist. Die Ärzte nun wurden, da das Heilen auf Kenntnis der Krankheiten und der Heilmittel beruht, zum Studium der Natur überhaupt getrieben; es entstand neben Pathologie, Arzneimittellehre, Therapie u. s. w. allmählich eine Naturgeschichte, Chemie, Physiologie

u. ſ. w., und dieſe ſog. Hilfswiſſenſchaften ſind Jahrhunderte hindurch zur Medizin gerechnet worden. Im XV. und noch im XVI. Jahrhundert lehrte Ein Lehrer der Medizin ganz getroſt die ſämtlichen Zweige der Heilkunde und der mediziniſchen Naturwiſſenſchaft und ſtellte, wenn er ſchrieb, das ganze ärztliche Wiſſen in Einem Bande dar. Allmählich blieben von den Profeſſoren der Medizin einige ihr Leben lang in den ſog. Vorbereitungswiſſenſchaften ſtecken und machten Botanik, Chemie u. ſ. w. zu ihrem eigentlichen Studium. Es fand ſich, daß die Wiſſenſchaften, welche wir heutzutage reine Naturwiſſenſchaften nennen, nicht bloß zur Medizin, ſondern auch zu den Gewerben und den tauſendfachen Künſten des Friedens und des Krieges ein Verhältnis haben, ja daß dieſe Gegenſtände rein um ihrer ſelbſt willen erforſcht zu werden verdienen — und nun löſten ſich Naturgeſchichte und Chemie (Anatomie und Phyſiologie, ebenfalls pure Naturwiſſenſchaften, blieben bei der Medizin) von der Medizin ab; ſie verbanden ſich mit Mathematik, Phyſik, Geologie u. ſ. w. und bildeten nun in Frankreich die faculté des sciences, in Deutſchland eine Abteilung der ſog. philoſophiſchen Fakultät. Die Medizin aber begriff ſich von nun an als eine angewandte Naturwiſſenſchaft. Der Verluſt ſchlug ihr zum Gewinn aus, denn ſeitdem die Naturwiſſenſchaften ihres Dienſtes entlaſſen und frei waren, leiſteten ſie erſt rechte Dienſte."

„Ein Teil von dem, was in den ſog. philoſophiſchen Fakultäten — ehedem Fakultäten der freien Künſte genannt — gelehrt wird, Sprachen, Litteratur, Geſchichte, Geographie, Logik, Ethik, Mathematik, Phyſik u. ſ. w. führt von altersher den Namen Schulwiſſenſchaften. Wenn heutzutage jemand dieſes Wort in dem alten Sinne in den Mund nimmt, z. B. die Grammatik oder die Geometrie für eine „Schulwiſſenſchaft" hält, ſo muß man einem ſolchen Menſchen den Rücken kehren, er iſt um etwa dreihundert Jahre zurück.*) Das heutzutage ſinnloſe Wort hatte aber einmal, zu der Zeit, wo die Naturwiſſenſchaften noch zur Medizin gehörten, einen Sinn: wie die theologiſche Fakultät den Geiſtlichen, die mediziniſche den Arzt, die juridiſche den Beamten bilden ſollte, ſo ſollte die Fakultät der freien Künſte**) den Schulmann bilden, was damals hieß, ſie ſollte ihm überliefern, was er als Lehrer einer lateiniſchen Schule einmal ſeinen Schülern zu überliefern haben würde, alſo Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Muſik, Aſtronomie u. ſ. w.***) Daß es auch einer

*) In welchem Sinne das Wort „Schulwiſſenſchaft" von der Pädagogik wieder aufzunehmen und zu Ehren zu bringen wäre, iſt Bd. X, S. 24 ff. angedeutet.

**) In Frankreich heißt ſie noch heute la faculté des lettres, ſie lehrt Litteratur, Geſchichte und Philoſophie.

***) Die Aufgabe, jungen Leuten von vornehmem Hauſe, die ſich „gelegentlichen Studierens halber auf Univerſitäten aufhalten", eine geiſtige Ergötzlichkeit und Gelegenheit zum Mitmachen des Studentenunſinns zu geben, entſtand für die philoſophiſchen Fakultäten viel ſpäter, etwa mit dem Anfang des 18. Jahrhunderts.

Unterweiſung in der Kunſt dieſes Überlieferns bedürfe, fiel unſern guten Voreltern nicht ein (wird doch noch heutzutage oft genug das Mittel für den Zweck genommen): wurde der Schüler zum Lehrer, ſo las er die auf der Univerſität geſchriebenen Hefte ab und diktierte wieder, was ihm diktiert worden war. Im Laufe der Zeit fanden die zur Bildung künftiger Lehrer angeſtellten Profeſſoren der lateiniſchen und griechiſchen Sprache und Litteratur, der Logik, der Mathematik u. ſ. w., daß dieſe ihre Wiſſenſchaften doch etwas Beſſeres ſeien als bloße Schulwiſſenſchaften; ſie bildeten dieſelben mit löblichem Eifer aus und vergaßen in ihrem Eifer, zumal ſeit auch Studierende anderer Fakultäten ein und das andere Kollegium, z. B. Geſchichte, Philoſophie u. ſ. w., bei ihnen hörten, daß ſie eigentlich Lehrer bilden ſollten: den von der mediziniſchen Fakultät abgefallenen Profeſſoren der Naturwiſſenſchaften, die zur philoſophiſchen Fakultät traten, war die urſprüngliche Beſtimmung dieſer Fakultät ganz fremd, ebenſo den im vorigen Jahrhundert hinzukommenden Profeſſoren der ſog. Kameralfächer, der Statiſtik u. ſ. w. Gab es nun auch, ſeitdem die Philoſophie an Bedeutung gewann, hie und da einen Profeſſor der Philoſophie, der von Zeit zu Zeit einmal über Pädagogik las, ſo war doch in den Fakultäten ſelbſt die Tradition, ſie ſeien einmal die pädagogiſchen Fakultäten geweſen, ganz verloren, und ſo geſchah es, daß es der Pädagogik viel übler erging als der Medizin. Dieſe blieb eine ſelbſtändige Fakultät, nachdem die Naturgeſchichte, Chemie u. ſ. w. von ihr abgefallen; im Hauſe der Pädagogik aber machten ſich die Diener zu Herren und ließen der ehemaligen Herrin nur einen Winkel des Hauſes, wo ſie verachtet ihr Leben friſtet, wenn man dieſen Zuſtand ein Leben nennen kann. Die Philologie, die Mathematik, die Geſchichte u. ſ. w. zeigen dermalen nach Art der Freigelaſſenen gegen die Pädagogik die inſolenteſte, übermütigſte Verachtung, und wenn ſich nicht hie und da ein ſog. Philoſoph fände, der um Gottes willen es übernähme, dann und wann ein collegium didacticum zu leſen, ſo wäre die Pädagogik bis auf den Namen längſt von den Univerſitäten verſchwunden und, wie die letzten Sproſſen entthronter Dynaſtien ehedem ins Kloſter geſteckt wurden, in die Schullehrerſeminarien verbannt, wo ſie die gelehrten Herren nicht geniert. Man würde es wahnſinnig nennen, wenn man, nachdem die Botanik, Zoologie, Chemie u. ſ. w. von Gelehrten, die nicht mehr Ärzte ſind, bearbeitet wurden, die mediziniſchen Fakultäten hätte wollen eingehen laſſen; bei der Pädagogik hat man dieſen Wahnſinn begangen und fährt fort, ihn zu begehen. Die gegenwärtige Einrichtung iſt gerade ſo klug, als wenn man, ſtatt eine ſelbſtändige mediziniſche Fakultät zu haben, den Profeſſoren der Phyſik, Chemie, Naturgeſchichte, Anatomie und Phyſiologie auftragen wollte, ihren Zuhörern auch in beiläufigen Bemerkungen einen Verſtand von der Medizin beizubringen. Unſere (bisherigen) Schullehrerſeminare bilden Pädagogen, die Ärzten gleichen, denen alle Naturkunde fehlte; unſere philoſophiſchen Fakultäten bilden Lehrer, die als Pädagogen Ärzten gleichen, die wohl Natur-

wissenschaften gelernt, von Pathologie und Therapie und ärztlicher Technik aber nie etwas vernommen hätten.“*)

„In unserm guten Deutschland, wo nicht, wie bei den alten Griechen und Römern und, in geringerem Grade, noch heute bei den Engländern und Italienern, vornehme, mit Glücksgütern gesegnete Leute aus Neigung und um ihr otium cum dignitate zu genießen, sich mit den Wissenschaften beschäftigen, und darum auch solche Wissenschaften, die ihren Pflegern kein Geld eintragen, blühen können, sondern wo der Betrieb der Wissenschaften vorzugsweise ein von Leuten der mittleren und zum Teil der niedern Stände ergriffenes Gewerbe ist, das wie jedes andere Gewerbe nur von denen betrieben wird, die darauf ihre Küche bauen und für ihr Studium bezahlt sein wollen — in unserm guten Deutschland ist es kein Wunder, daß die Pädagogik hinter den Wissenschaften, für die es seit langer Zeit auf den Universitäten (und in den Akademieen) besoldete Bearbeiter giebt, hat weit zurückbleiben müssen. Herr Saint-Marc-Girardin hat uns unverdient gelobt, als er seinen Landsleuten sagte, die Pädagogie, in Frankreich nur ein Zweig der Administration, sei in Deutschland eine Wissenschaft, Pädagogik genannt; sieht man sich die pädagogische Praxis in Deutschland genau an, so findet man einige pädagogische und didaktische Virtuosen mit einer sehr vollkommenen Technik, viele wackere Leute, von denen manche durch Instinkt, Nachahmung und viele Versuche zu einer ziemlich befriedigenden Routine gelangt sind, und die übrigen gern das Rechte thäten, wenn es ihnen nur jemand gezeigt hätte, und dahinter einen langen Schweif von Stümpern. Unsere Pädagogie ist, was die Chemie vor hundert Jahren war, als es noch keine ausgebildete chemische Theorie gab, eine Probier- und Experimentierkunst, und das wird sie bleiben, bis es eine Pädagogik, eine Wissenschaft der Pädagogie, geben wird. Eine ausgebildete Pädagogik kann uns aber in Deutschland nur durch die Gründung pädagogischer Fakultäten kommen.“

„Nur durch die Gründung pädagogischer Fakultäten, sagen wir. Daß die gegenwärtige Einrichtung, wo einer der Professoren (oder Privatdozenten) der sog. Philosophie oder der Theologie, entweder aus eigenem Antrieb oder aus besonderem Auftrage, ein pädagogisches Kollegium liest, in aller Weise ungenügend ist, bedarf keines Beweises. Erwägt man, daß das Gebiet der Pädagogik nicht kleiner ist, als dasjenige der Medizin oder der Theologie oder der Rechts- und Staatswissenschaften, so fällt in die Augen, warum es ebenfalls nicht genügen würde, wenn man jeder philosophischen Fakultät Einen ordentlichen Professor der Pädagogik zulegen wollte: das größte Genie der Welt,

*) Oder anders: Die auf unsern Seminaren gebildeten Lehrer sollen Handel treiben, sie haben aber kein Kapital; die auf unsern philosophischen Fakultäten gebildeten Lehrer haben Kapital — der eine mehr, der andere weniger — sie haben aber vom Handel nichts gelernt, den sie treiben wollen und sollen. Man kann denken, welche Geschäfte die meisten von ihnen machen.

das als Professor die ganze Pädagogik bearbeiten und lehren sollte, wäre zur Oberflächlichkeit verurteilt; das große Prinzip der Arbeitsteilung muß auch hier in Anwendung kommen, eine Universität muß wenigstens drei ordentliche Lehrer der Pädagogik erhalten, wenn wahrhaft genützt werden soll. Wir alle, die bisher über Pädagogik geschrieben haben und noch schreiben, sind, weil sich die Litteratur nicht so organisieren läßt, daß einer dem andern in die Hände arbeitet, der eigentlichen Aufgabe gegenüber vollkommen unzulänglich, und wir müßten hexen können, wenn es anders wäre; und wenn ich für meine Person bei geringerem Talente, als manchem andern gegeben ist, über einzelne Punkte der Pädagogik etwas Leidliches sollte gesagt haben, so verdanke ich das lediglich dem Umstande, daß ich mich eben auf die Behandlung einzelner Fragen, die ich Gelegenheit gehabt hatte speziell zu studieren, beschränkt und gedacht habe, zum Versuch einer Darstellung der ganzen Pädagogik sei es nach fünfzigjährigem Studieren und Probieren, gesetzt man lebe so lange, noch immer früh genug." *)

Soweit Dr. Magers Zeugnis. Sein Mahnruf ist unbeachtet verhallt. Nach wie vor zeigt sich gerade im Centrum der Kulturarbeit jene große, leere Stelle. Welch ein Schandfleck für unsere hochgepriesene Kultur, und welch eine schwere Anklage wider die bisherige vormundschaftliche Schulverwaltung.

Hier stehen wir vor einem kulturhistorischen Rätsel. Staat und Kirche übernehmen die vormundschaftliche Verwaltung der Schulangelegenheiten, was vor allem die Sorge für die Ausbildung eines wohlausgerüsteten Lehrerstandes in sich schließt. Nichtsdestoweniger scheinen beide Vormünder nicht zu wissen oder nicht daran zu denken,

*) Auch der bekannte Kulturhistoriker W. H. Riehl hat in seinem Werke: „Die Naturgeschichte des Volkes als Grundlage einer deutschen Sozial-Politik" von seinem Standpunkte als Sozial-Politiker auf die Unzulänglichkeit der jetzigen Fakultätseinrichtung hingewiesen. Er äußert sich darüber im 1. Bande (Land und Leute) Seite 25 und 26 wie folgt: „Alle Dinge wechsein, nur die 4 Fakultäten scheinen für die Ewigkeit gemacht zu sein. Kaiser und Reich ist vergangen, Deutschland ward zweigeteilt in seinem christlichen Bekenntnis, große wissenschaftliche Revolutionen loderten auf und verglommen wieder in ihrer eigenen Asche, die Epoche der sogenannten Wiedergeburt der Wissenschaften, die Epoche der Renaissance und des Zopfes, die Epoche der dicken holländischen Gelehrsamkeit, des leichtsinnigen französischen Encyklopädismus und der tiefsinnigen deutschen Philosophie — alles ging vorüber; nur die grauen 4 Fakultäten sind geblieben. Die letzten 2 Jahrhunderte haben nur Eine Kunst wahrhaft neu geschaffen: die Musik; dagegen aber ganze Kreise neuer Wissenschaften. Diese neuen Wissenschaften mußten hineinwachsen in die unsterblichen vier Fakultäten der Theologie, der Jurisprudenz, der Medizin und der Philosophie, statt daß sie mit ihrem selbständigen Wachstum ein neues System der Fakultäten hätten heraustreiben müssen. Sie wurden zerstückelt oder verkrüppelt in ihren schwächeren Zweigen durch den Bann jenes alten Gemäuers, oder wo sie ihre Schößlinge mit unbesiegbarer Lebenskraft trieben, da wuchsen sie in wilden Ranken hinaus über dasselbe. — Aber was kümmern uns hier die 4 Fakultäten? — Sie kümmern uns nicht wenig, denn sie tragen äußerlich die Hauptschuld, daß die Wissenschaft vom Staate so verkrüppelt blieb, daß die Wissenschaft vom Volke noch so gar jung und unentwickelt ist."

daß dann voraus und in erster Linie für die Pflege der Lehr- und Erziehungswissenschaft gesorgt werden müßte. Aus der Ferne angesehen, könnte vielleicht jemand meinen, die Schuld müsse wohl daran liegen, daß die maßgebenden Personen die Bildung und Erziehung der Jugend für unwichtig hielten oder doch für weniger wichtig als die übrigen öffentlichen Angelegenheiten. Diese Annahme wäre aber vollständig unbegründet. In früheren Zeiten mag eine solche Geringschätzung mehr oder weniger vorhanden gewesen sein, heutzutage ist sie es sicherlich nicht mehr. Seit dem Anfange dieses Jahrhunderts sind fast alle Staatsregierungen eifrig bemüht, die praktischen Schulanstalten zu heben und anerkanntermaßen in Deutschland eifriger als in den meisten andern Ländern. Ist nun jene Annahme abgeschnitten, so wird freilich die andauernde Vernachlässigung der Pädagogik auf den Universitäten erst recht rätselhaft. „Ist es nicht sonderbar," fragt der badische Oberschulrat Dr. E. von Sallwürk in einem Artikel über „Die Zukunft unserer höheren Schulen" (Daheim 1891, Nr. 18 u. 19), „ist es nicht sonderbar, daß eine Versammlung hochbedeutender Männer in der deutschen Hauptstadt zwei Wochen lang über pädagogische Dinge redet, während in der nämlichen Hauptstadt und an der größten deutschen Universität, ebenso wie an allen preußischen Universitäten, noch kein einziger besonderer Lehrstuhl für Pädagogik besteht?" — Allerdings, im höchsten Grade sonderbar! Die Fürsorge der Schulbehörde erstreckt sich zwar auf das Spiel der Kinder mit Streichhölzchen und auf die Störungen der Telegraphenleitungen durch die sog. Windvögel, auf das Schwämmchen an der Schreibtafel und den Nagel für den Überrock des Schulrevisors, aber für die erste und wichtigste Voraussetzung eines guten Schulwesens, für die Wissenschaft der Erziehung, hat sie kein Auge und kein Herz.*)

Woher nun dieses beklagenswerte und folgenschwere Versäumnis? Wir brauchen den Schlüssel dieses traurigen Rätsels nicht weit zu suchen. Wie über den Thalniederungen häufig noch ein dichter Nebel lagert, während die Höhen umher bereits von sonnenheller Luft umgeben sind, so lagert über dem pädagogischen Gebiete — so weit es von den Ansichten der regierenden Stände und des großen Publikums beherrscht ist — von altersher ein Nebel. In diesen Kreisen

*) Zu welchen „Verlegenheiten" das Fehlen der Pädagogik in den Fakultäten führen kann, zeigt auch ein Geschichtchen, das aus Schwaben stammt. Eine philosophische Fakultät wollte einen wirklich kenntnisreichen pädagogischen Schriftsteller ehren und bot ihm durch einen Freund den Dr. philos. an. Der Pädagoge lehnte das ab, weil ihm diese Ehre nicht zukomme, er kenne nicht einmal „seinen Landsmann, den Hegel". Aber einen Dr. paedagogices konnte man ihm nicht geben, weil der nicht fakultätsmäßig war. Es war schade, denn die Universitäts-Ehren haben ihr Eigentümliches und wirken ganz anders als die Titel, die der Staat verleiht. Die jungen Doktoren helfen sich zuweilen selbst, insofern sie sich auf ihren Karten z. B. als Doktoren der Chemie ꝛc. bezeichnen, um sich kenntlicher zu machen. Vielleicht deutet das eine künftige Lösung der beregten Schwierigkeit an.

meint man, wer das Schulwiſſen, um das es ſich handele, ſelber in benötigtem Maße beſitze, der könne dasſelbe auch andere richtig lehren; das Nämliche gelte hinſichtlich der Gemüts- und Charaktereigenſchaften, die dem Schüler anerzogen werden ſollen. Kurz, man hält das Lehren und Erziehen nicht für eine Kunſt, geſchweige für eine ſchwierige, ſondern für eine Art Handwerk und zwar für ein recht leichtes, und die Pädagogik gilt demnach nicht für eine Wiſſenſchaft, geſchweige für eine umfaſſende und complizierte, ſondern für eine bloße Handwerkstheorie, die eigentlich gar nicht eine Theorie zu heißen verdiene, da es ſich nur um etliche leicht zu lernende Handwerksgriffe handele. Daß zwiſchen Lehren und Lehren, zwiſchen Erziehen und Erziehen ein Unterſchied iſt, daß es nicht einerlei iſt, ob der Schüler nur mit Unluſt lernt, langſam, bloß halb und halb, oder aber tuto, cito und iucunde, daß das Wiſſen, ſelbſt ein reiches und ſicheres, an und für ſich noch nicht wirkliche Bildung iſt, daß Kenntniſſe noch lange nicht ohne weiteres zu Geiſtes-, Gemüts- und Willenskräften werden, und daß zum Erziehen noch etwas anderes gehört als kommandieren und eine Rute abſchneiden können — das alles wird nicht bedacht, obwohl jedermann es aus ſeinem eigenen Schulgang wohl wiſſen könnte und an ſeinen eigenen Kindern tagtäglich vor Augen hat. Daß keiner Medizin lehren kann, ohne etwas Gründliches davon zu verſtehen, iſt keinem zweifelhaft, ebenſo daß keiner ſchon deshalb die Kriegskunſt verſteht, weil er ſelbſt Soldat geweſen iſt. Von Unterricht und Erziehung aber glaubt jeder ein gut Teil zu verſtehen, weil er ja ſelbſt auf der Schulbank geſeſſen hat. Und doch giebt es auf dieſem Gebiete hundert- und tauſenderlei Fragen, an die der Laie noch gar nicht gedacht hat, deren Sinn er nicht einmal verſteht, geſchweige denn, daß er die Antwort wüßte. Und wenn die Erziehung eine ſo leichte Sache wäre, wie wollte man es dann erklären, daß ſo hervorragende Denker wie ein Comenius, Kant, Peſtalozzi, Herbart ꝛc. ꝛc. ihr Leben lang über pädagogiſche Probleme nachgedacht haben, und daß ein Mager — obwohl eines Hauptes länger als die Durchſchnittspädagogen — mindeſtens ein fünfzigjähriges Studieren und Probieren für nötig hielt, um über die ganze Pädagogik etwas Geſcheites ſchreiben zu können. Daß dem empiriſtiſchen Standpunkte, der die Pädagogik als eine bloße Handwerkstheorie anſieht, ſeine Mängel und Verſäumniſſe nicht zum Bewußtſein kommen können, iſt ſelbſtverſtändlich. Liegt doch in dieſer Anſicht nirgendwo ein Antrieb, der ſeine Anhänger zwingt, über die Verbeſſerung der Lehrweiſe nachzudenken, und da ſie grundſätzlich nur die Erfahrung befragen, mithin von der Pſychologie als einer pädagogiſchen Hilfswiſſenſchaft nichts wiſſen wollen, ſo iſt klar, daß ſie durch nichts abgehalten, vielmehr von allen Seiten dazu gelockt werden, ſich mit der gewohnten Lehrweiſe zu begnügen. So iſt es durchaus erklärlich, daß die bisherige vormundſchaftliche Schulverwaltung der Meinung iſt, für das Schulweſen, welches ja einem 500jährigen bewährten Herkommen folge, ſei beſtens geſorgt, und daß

sie kein Bedürfnis fühlt, die Erziehungswissenschaft nach Gebühr zu pflegen.

So wäre denn der Schlüssel des traurigen Rätsels gefunden; leider aber läßt sich damit das Gefängnis der armen Pädagogik nicht öffnen, er schließt es nur immer fester zu.

Dahin ist es also mit der Pädagogik unter der staatlich-kirchlichen Schulverwaltung gekommen. Vernachlässigung, Verkümmerung und Mißachtung — das ist ihr Schicksal. Erforderlich wäre zu ihrer ausreichenden Pflege an jeder Universität eine pädagogische Fakultät mit mindestens 3 Lehrstühlen — im preußischen Staate giebt es keine einzige selbständige pädagogische Professur, geschweige denn eine pädagogische Fakultät. Und weiter — nicht genug, daß selbst die notdürftigste Pflege fehlt, sondern es wird auch das, was die freiwillige Forschung für die Pädagogik geleistet hat, von der Schulverwaltung nicht gebührend gewürdigt, obwohl sie selbst mitsamt dem ganzen Erziehungswesen tagtäglich davon zehrt; denn trotz der wissenschaftlichen Arbeiten eines Comenius, Pestalozzi, Herbart ꝛc. wird der Pädagogik von der Gelehrtenwelt der Rang einer Wissenschaft aberkannt. (Siehe oben die Notiz über die bayrische Akademie der Wissenschaften.) Und endlich — was das Schlimmste ist — die bei der Schulverwaltung wie beim großen Publikum herrschende Meinung, die Pädagogik sei eine bloße Handwerkstheorie, läßt den Gedanken gar nicht aufkommen, daß eine bessere Pflege der Erziehungswissenschaft nötig ist, weshalb auch alle noch so eindringlichen Mahnstimmen kein Gehör finden. Doch genug davon.

2. Keine wahren akademisch-pädagogischen Seminare auf den Universitäten.

Wie es unter dem staatlich-kirchlichen Schulregimente um die theoretische Ausgestaltung der pädagogischen Wissenschaft auf den Universitäten bestellt ist, haben wir vorhin gesehen. Richten wir jetzt unsern Blick darauf, wie dort für die praktisch-pädagogische Ausrüstung zum Lehramt gesorgt wurde und noch gesorgt wird. Zum Teil läßt sich das aus der jämmerlichen Pflege, welche die Theorie der Erziehungswissenschaft bisher auf den Universitäten erfahren hat, schon im voraus erraten. Denn in dem Maße, wie die pädagogische Theorie unvollkommen ist, muß auch die Praxis notwendig unberaten und darum mangelhaft sein.

Am schlimmsten trifft diese Folgewirkung die Lehrer an den höheren Schulen, da sie ihre technisch-pädagogische Ausrüstung ja auf den Universitäten empfangen. Wären nun pädagogische Lehrstühle da, so würde zwar für die Einführung in die Theorie der Pädagogik ausreichend gesorgt sein, aber immer noch nicht für die praktische Ausbildung. Die richtige Anwendung der Gesetze, denen die Erziehungskunst folgt, erlernt sich eben nicht von selbst, sie will unter sorgfältiger

Anleitung erfahrener Meister geübt sein, darum müßten die Kandidaten für das Lehramt an den höheren Schulen in pädagogischen Seminarien in die pädagogische Praxis eingeführt werden. Wie viele solcher Anstalten hat nun die Unterrichtsbehörde an den preußischen Universitäten eingerichtet? Keine einzige! Um zu zeigen, was ein solcher Mangel zu bedeuten hat, denke man sich einmal, es gäbe an den Universitäten keine Kliniken, wo die Ärzte praktisch für ihren Beruf vorgebildet werden könnten. Würde es wohl ein Arzt über sein Gewissen bringen, ohne diese Vorbereitung frischweg zu praktizieren? Und, wenn ja, würden sich ihm wohl Patienten anvertrauen? Gerade so und noch schlimmer liegt aber die Sache für die Lehrer der höheren Schulen. Nicht einmal für ihre theoretische Berufsbildung ist ihnen hinreichende Gelegenheit geboten, für die praktische Einführung in ihren Beruf sind in Preußen gar keine Anstalten vorhanden. Das frühere Probejahr wird wohl im Ernste niemand zu einer genügenden praktischen Vorbildung fürs Lehramt stempeln wollen. In neuerer Zeit hat man nun angefangen, sogenannte pädagogische Seminare an einigen Gymnasien und Realgymnasien einzurichten. Aber wer soll und kann sich denn da der praktischen Vorbildung der angehenden Lehrer gebührend widmen? Sind denn die Lehrer dieser Anstalten so ohne weiteres dafür qualifiziert?*) Und haben sie nicht ohnehin alle Hände voll zu thun? Wie können sie daneben noch ein pädagogisches Seminar bedienen? Doch hören wir das Urteil eines Universitäts-Professors über diese Einrichtung. Herr Professor Jürgen Bona Meyer in Bonn äußert sich darüber in Nr. 2 des Monatsblattes des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens — Jahrgang 1890 — u. a. wie folgt: „Wird nun dieser mangelhafte Zustand der pädagogischen Universitätslehre und Lehrerprüfung nicht gründlich geändert, so wird naturgemäß auch die in Aussicht genommene zweijährige praktische Seminarausbildung keinen rechten Erfolg haben oder kann sogar unter Umständen zur Festhaltung pädagogischen Schlendrians und selbst zur Ausbreitung pädagogischer Irrwege beitragen. Nach der bisherigen pädagogischen Vorbildung der Lehrer bezweifle ich geradezu, daß sich leicht 70 Schulen finden lassen werden, deren Lehrerkollegien genügend ausgebildete Kräfte besitzen, um die pädagogisch-seminaristische Ausbildung der Kandidaten so zu leiten, daß zugleich noch die Versäumnisse der vorgängigen theoretisch-pädagogischen Vorbildung einigermaßen ausgeglichen werden können." Soweit Professor Jürgen Bona Meyer. Bei Lichte besehen, bietet auch dieser Versuch mit den Gymnasialseminaren wiederum einen Beleg dafür, daß unsere Schulverwaltung nach wie vor das Schulwissen der Lehrer an den höheren Schulen als die große Hauptsache betrachtet und die eigentliche Berufsbildung nur sehr stiefmütterlich behandelt. Da kann es denn

*) Ausgewählte Meister wie Schellbach (Mathem.), M. Seyffert (Philol.) haben gewiß viel Gutes gestiftet; aber was ist das für den Stand?

freilich auch nicht Wunder nehmen, wenn die meisten akademisch gebildeten Lehrer selber ihre technisch-pädagogische Ausrüstung als etwas Nebensächliches ansehen.

Die Volksschullehrer haben dadurch, daß sie in den Seminaren Jahre hindurch in die pädagogische Technik theoretisch und praktisch sorgfältig eingeschult werden, vor den Lehrern der höheren Schulen einen beträchtlichen Vorsprung. Daß sie *geförderter* sind, geht auch daraus hervor, daß sie jenes Manko wirklich fühlen und beklagen, während die höheren Lehrer es nicht zu fühlen scheinen, denn andernfalls würden sie längst auf bessere Pflege der Pädagogik an den Universitäten und auf Errichtung pädagogischer Seminare gedrungen haben.

B. Das Schulamt.

Fragen wir nun nach den Folgen, welche die vom Schulregimente verschuldete Vernachlässigung der pädagogischen Wissenschaft für das *Schulamt* mit sich gebracht hat, so finden wir ihrer eine ganze Reihe. Wie sehr das Schulamt — auch das der Volksschule — hinsichtlich seiner *Ausrüstung* unter dem bezeichneten Mangel leidet, ist vorhin zur Genüge klar gestellt worden. Nicht minder hat das erwähnte Gebrechen seiner *Achtung*, seiner *Amtsehre* Abbruch gethan. Denn in dem Maße wie die pädagogische Wissenschaft geschätzt und geachtet oder aber gering geschätzt und mißachtet ist, in dem Maße wird es auch das Schulamt sein. Dieser Druck macht sich freilich den Lehrern der höheren Schulen weniger fühlbar, weil sie vermöge ihrer Universitätsbildung ohnehin mit denjenigen Ständen rangieren, welche denselben Bildungsgang gehabt haben. Ihren Rang verdanken sie nicht ihrem Schulamte, sondern ihrem Bildungsgange. Ob die pädagogische Wissenschaft und das Schulamt geachtet sind oder nicht, braucht sie wenig zu kümmern. Ganz anders verhält es sich aber mit dem Volksschullehrer. Da er in allen Lehrgegenständen unterrichten soll, so fordert sein Beruf eine eigenartige Ausbildung, die in ähnlicher Weise bei keinem andern Stande vorkommt. Dieweil er aber keine Universitätsbildung hat, so rangiert er im Staatsdienste in der Klasse der Subalternen; doch auch hier wird ihm eine recht niedrige Stufe angewiesen. Daß sein Bildungsgang bis zum 20. Lebensjahr dauert, und mit 23 Jahren eine zweite Prüfung gemacht werden muß, der dann bei vielen noch 2 wissenschaftliche Prüfungen — die Mittelschul- und die Rektorprüfung — folgen, — daß also sein Bildungsgang länger ist als bei allen übrigen Subalternbeamten, hilft ihm nichts. Und daß er von seiner Berufswissenschaft, von der Pädagogik, theoretisch und praktisch mehr gelernt hat als die meisten Lehrer der höheren Schulen, hilft ihm ebenfalls nichts, denn die Pädagogik ist ja eine bloße Handwerkstheorie, folglich gehört der Pädagoge zu den Handwerkern. So muß sich denn der Volksschullehrer gefallen lassen,

trotz seiner geförderten allgemeinen und Berufsbildung als Beamter in eine recht niedrige Stufe eingereiht zu werden — ganz so, als ob er noch auf der niederen Bildungsstufe stände wie vorzeiten, als es noch keine Seminare gab.

Man wird vielleicht einwenden wollen, das Volksschulamt sei doch nicht in dem Grade mißachtet, wie es nach der thatsächlichen Geringschätzung der pädagogischen Wissenschaft vermutet werden könnte, wenigstens nicht bei dem Teile des Publikums, welcher den Wert der Bildung und Erziehung zu schätzen wisse. Das ist in gewissem Maße richtig. Allein da das Publikum nur nach dem urteilen kann, was in den Prüfungen sich zeigen läßt, so bleibt ihm verborgen, worin beim Lehren und Erziehen die eigentliche Kunst liegt und woran sie zu erkennen ist. Einmal kommt dies darin zum Vorschein, daß die Lehrarbeit auf den höheren Altersstufen, weil dort ein größeres Lernquantum bewältigt werden muß, höher geachtet wird, als die auf den unteren Altersstufen und vollends die bei schwachbegabten Kindern (Idioten, Taubstummen ꝛc.), wo die Lernresultate wenig in die Augen fallen. Nun ist aber das Lehren in den letzteren Fällen thatsächlich schwieriger und erfordert mehr Kunst als dort. Diese Mehrleistung an Kunst kommt also bei jener Schätzungsweise gar nicht zur Geltung. Zum andern liegt der wichtigere Teil des Lernzieles nicht in der Beibringung von Kenntnissen und Fertigkeiten, wie nötig sie an sich sind, sondern in der gründlichen Durcharbeitung des Stoffes und der dadurch gewonnenen Bildung, und wiederum nicht in diesem Bildungsresultate, sondern darin, ob dasselbe möglichst selbstthätig erworben ist und damit der Trieb und die Fähigkeit zur Selbstfortbildung erzeugt sind. Diese höheren Lernziele, die von unten an erstrebt sein wollen, fallen aber bei den Prüfungen nicht in die Augen, und doch muß gerade in ihnen die eigentliche Kunst des Lehrens sich zeigen. Diese Seite der pädagogischen Kunst, auf welche die pädagogischen Forscher — Comenius, Pestalozzi, Herbart — vornehmlich ihr Augenmerk gerichtet hatten, kommt also bei jener Beurteilungsweise ebenfalls gar nicht zur Geltung. So ist also klar: Mag das Publikum immerhin die Schularbeit in gewissem Maße wertschätzen, so wird doch die wichtigste Seite dieser Arbeit, die eigentliche pädagogische Kunst, bei weitem nicht nach Gebühr gewürdigt. Geringschätzung dessen, was vor allem wert geachtet werden müßte, was ist das aber anders als Mißachtung? Daß es sich in Wahrheit so verhält, dafür liegt auch ein authentisches Zeugnis vor — von der höchsten Stelle des gebildeten Publikums, aus der preußischen Akademie der Wissenschaften. Dort konnte vor wenigen Jahrzehnten einer der angesehensten Gelehrten, der in seinem Spezialfach hoch verdiente Jakob Grimm, in einem öffentlichen Vortrage über die Schule, die Universität und die Akademie folgendes aussprechen:

„Die Fähigkeit, die wir vom Schullehrer fordern und die er uns aufwendet, scheint mir an sich unter der eines ausgezeichneten

und ſinnreichen Handwerkers zu ſtehen, der in ſeiner Art das Höchſte hervorbringt, während der Lehrer ein faſt jedem zugängliches Mittelgut darreicht und ſein Talent leicht überboten werden kann. Wir ſehen nicht ſelten Männer, die in anderen Ständen verunglückten, ſich hinterdrein dem Lehrgeſchäfte als einer ihnen noch gebliebenen Zuflucht widmen, ungefähr wie alte Jungfern, die nicht geheiratet haben, zu Kleinkinderbewahranſtalten übertreten. Dies ſoll keine Herabſetzung des Lehramtes ausdrücken, ſondern klar machen, wie es durch eine verhältnismäßig niedere Kraft bedingt ſei. Man hat auch geringere Leiſtungen zu achten, die aus reinem Willen hervorgehen, und wird ſie doppelt hoch anſchlagen, wenn ſie für einen uns teuren Gegenſtand erfolgen." — „Was ich von den beſtehenden Schulſeminarien in Erfahrung gebracht habe, macht mir ihren Nutzen mehr als zweifelhaft; ſie erfüllen den angehenden Lehrer mit Kenntniſſen, die ihm in der Schule hernach nicht frommen."

Wir ſehen alſo, daß dieſer Redner von dem, worin beim Lehren und Erziehen die eigentliche Kunſt liegt, was ſie erſtrebt und welches ihre Kennzeichen ſind und daß ſie gerade auf den unterſten Stufen vornehmlich ſich bethätigen muß, auch nicht die entfernteſte Ahnung hat. Was ein Comenius, ein Peſtalozzi, ein Herbart, der ein Philoſoph erſten Ranges war, ein Dieſterweg und noch viele andere lebenslang mit angeſtrengteſtem Eifer zu erforſchen geſucht haben, nämlich das, was wir vorhin als die eigentlichen Probleme der Erziehungskunſt hervorhoben, davon ſcheint er nie etwas gehört zu haben, oder er muß geglaubt haben, dieſe Männer müßten eine ſonderliche Art von Thoren geweſen ſein, daß ſie ſich ſo viele Mühe gegeben haben um eine Kunſt, die von jedem Handwerker leicht überboten werden kann.*)

Wenn nun die Koryphäen unter den deutſchen Gelehrten — und zwar in der preußiſchen Hauptſtadt — ſo verächtlich über das Volksſchulamt und ſeine Technik urteilen — an welche Inſtanz ſoll dann der Lehrerſtand appellieren, um eine gerechte Würdigung ſeines Berufes und ſeiner techniſchen Befähigung zu finden?

Wir haben vorhin nach der Achtung des Volksſchulamtes von ſeiten des Publikums gefragt und leider recht niederdrückende Kunde erhalten. Allein die Hauptfrage iſt noch rückſtändig: Wie wird das Volksſchulamt von ſeiten der oberſten Autorität, von ſeiten des Schulregiments, angeſehen und behandelt?

Da brauchen wir bloß nackte Thatſachen ſprechen zu laſſen.

---

*) Wie jüngſt die öffentlichen Blätter meldeten, iſt vor einiger Zeit von einem bekannten und in ſeinem Fache angeſehenen Hiſtoriker an der Berliner Univerſität eine ähnliche und womöglich noch ſchärfere Äußerung erfolgt; da jedoch ein authentiſcher Wortlaut der Rede nicht vorliegt, ſo wollen wir uns hier nicht weiter dabei aufhalten. Der Fall iſt übrigens um ſo merkenswerter, als er zeigt, daß in Preußen jemand ein gelehrter Hiſtoriker ſein kann, der es nicht der Mühe wert gehalten hat, von der Entwickelungsgeſchichte der Pädagogik, zumal von den verdienteſten pädagogiſchen Forſchern, Notiz zu nehmen.

Den Volksschullehrern waren bisher alle beruflichen Ehrenrechte vorenthalten — alle, ohne Ausnahme: die Vertretungsrechte, die Amtsrechte und die Standesrechte. Beginnen wir mit den Vertretungsrechten.

3. Dem Schulamte (und der pädagogischen Wissenschaft) waren die **Vertretungsrechte** versagt.

Schon in der untersten Verwaltungsinstanz ist das Schulamt nicht vertreten: der Lehrer ist nicht berechtigtes Mitglied des Schulvorstandes. Auch wo ein kommunaler Schulvorstand, eine sogenannte Schuldeputation, besteht, fehlt in derselben ein Vertreter des Volksschulamtes. In den höheren Instanzen kann das Schulamt vollends nicht mit zu Wort kommen, da dort gar keine beratenden Kollegien der verschiedenen Schulinteressenten bestehen.

4. Dem Schulamte fehlen die **Amtsrechte**.

In den meisten Gegenden werden die Rechte des Schulamtes nicht von den Lehrern selbst ausgeübt, sondern von dem Lokalschulinspektor, in der Regel dem Ortsgeistlichen. Dieser ist der eigentliche Inhaber des Schulamtes, der Schul-Meister; der Lehrer ist bloß Schulgehülfe. Äußerlich giebt sich dies darin kund, daß der Lehrer kein Amtssiegel hat. Zum andern darin, daß bei den meisten mehrklassigen Schulen kein Hauptlehreramt besteht, d. h. daß nicht ein Lehrer Dirigent der Schule ist. Die Leitung der Schule, d. h. die Beurteilung der Leistungen, der Methode, des Lehrgeschicks, der Lehrmittel und der Schulzucht sowie die Belehrung über diese Dinge liegt in den Händen des Lokalschulinspektors; er ist der Chef der Schule, die Lehrer sind alle koordiniert.*)

5. Dem Lehrerstande fehlen die **Standesrechte**.

Die technischen Aufsichtsstellen sollten von rechtswegen auch den Volksschullehrern zugänglich sein, soweit in ihrer Mitte befähigte Kräfte sich finden. Diese Stellen wurden aber bisher meist mit Geistlichen oder Lehrern der höheren Schulen besetzt. So sind dem Volksschullehrerstande auch die Avancementsrechte meist vorenthalten.

Und wie steht es um das Recht des Lehrerstandes auf eine angemessene Dotation des Schulamtes?

Hier bedarf es nicht vieler Worte. Nur einige Zahlen mögen reden (entnommen aus dem Monatsblatte des liberalen Schulvereins).

*) Nur in den alten niederrheinischen Landen Berg und Jülich besteht das Hauptlehreramt schon von altersher. In den altpreußischen Provinzen hat man erst seit dem Ministerium Falk den Anfang mit seiner Einführung gemacht, aber auch noch nicht überall.

Digitized by Google

Die preußiſchen Unterbeamten gliedern ſich ihrem Gehalte nach in 10 Stufen. Die erſte bezieht an Durchſchnittsgehalt 1800 ℳ, die ſiebente 1200 ℳ, die achte 1000 ℳ, die neunte 800 ℳ, die zehnte 600 ℳ. In der letzten Stufe befinden ſich die Wald-, Torf- und Wieſenwärter, in der neunten Stufe Bahn-, Kran- und Nachtwächter ꝛc., in der achten beſonders Amtsdiener, Gewichtsſetzer, Bootsführer, Matroſen und Heizer, aus der Eiſenbahnverwaltung Portiers, Billetſchaffner, Weichenſteller, Schuldiener bei höheren Lehranſtalten und Seminarien, Bureau- und Hausdiener ꝛc., in der ſiebenten Stufe ſtehen: Wieſenmeiſter, Schleuſenmeiſter, untere Schiffahrts- und Haſenpolizeibeamte, Kaſtellane, Gerichtsdiener und Gefangenaufſeher, Kreisboten, Polizeiboten, Pedelle, Hilfspedelle ꝛc. Das Durchſchnittsgehalt der preußiſchen Lehrer beläuft ſich auf 1110 ℳ, ſie ſtehen alſo ihrer Beſoldung nach zwiſchen der ſiebenten und achten Stufe der Unterbeamten. Schuldiener, Weichenſteller, Pförtner, Bremſer, Gerichtsdiener ꝛc. beziehen in Preußen demnach dasſelbe Durchſchnittsgehalt wie die Lehrer, die zwei wiſſenſchaftliche Prüfungen ablegen mußten, bevor ſie ihr Amt definitiv übertragen bekommen haben.

Der unzulängliche Stand der Dotation des Volksſchulamtes wird von der Regierung auch dadurch anerkannt, daß eine neue Geſetzesvorlage außer der Unterhaltungspflicht vornehmlich eine Verbeſſerung der Dotation der Schulſtellen erſtreben will.

Da haben wir die Wertſchätzung, welche die hergebrachte Schulverwaltung dem Schulamte beweiſt. Alle Ehrenrechte waren ihm vorenthalten und ſind es — mit einer kleinen Ausnahme — auch heute noch. Kann die Geringſchätzung des Schulamtes deutlicher ausgeſprochen werden, als es hierdurch geſchieht? Das Schulamt iſt ſo tief erniedrigt, daß es nicht noch tiefer heruntergedrückt werden kann. Wenn nun die Lehrer doch beim Publikum noch ein gewiſſes Maß von Anſehen genießen, ſo verdanken ſie das nicht ihren Oberen, ſondern ihrem eigenen Bemühen, ihrer redlichen, treuen Amtsführung und daneben dem geſunden Sinne des Publikums, das hier offenbar mehr pädagogiſche Einſicht zeigt, als die ſtaatlich-kirchlichen Schulregenten. Wie augenſcheinlich nun auch die Mißachtung des Schulamts von ſeiten des Schulregiments ſein mag, zu verwundern iſt daran nichts, denn es iſt die einfache Konſequenz der Mißachtung, welche dasſelbe Schulregiment der pädagogiſchen Wiſſenſchaft beweiſt. Gilt die Pädagogik nur für eine Handwerkstheorie, die nicht würdig iſt, auf den Univerſitäten gepflegt zu werden, nun, ſo iſt der Schuldienſt eben ein Handwerk und damit gut. Von beſonderen Ehrenrechten für dieſes Handwerk kann dann nicht die Rede ſein, ebenſowenig von einer angemeſſenen Dotation. Die Erniedrigung des Schulamts iſt alſo nur eine „alte Gerechtigkeit“.

Kann man mit Grund erwarten und mit Recht fordern, daß der Lehrerſtand ſich unter einer ſolchen vormundſchaftlichen Verwaltung wohl fühle?

C. Der Lehrerstand.

Betrachten wir vorab, was das Schulregiment gethan hat, um im Volksschullehrerstande einen gesunden Standessinn zu pflegen. Man kann das Lehrerpersonal als einen Haufen von so und so viel Individuen ansehen. Eine solche Betrachtungsweise wäre offenbar eine höchst oberflächliche und vollends keine staatsmännische. Die Lehrerschaft bildet einen Stand, eine geschlossene und organisierte Körperschaft. Eine solche geschlossene Körperschaft übt nicht bloß einen starken Druck auf das einzelne Mitglied aus, indem sie demselben den Korpsgeist einflößt, sondern kann auch eine große Bedeutung für die übrigen Gesellschaftsklassen haben, kurz: ein solcher Stand ist eine soziale Potenz. Von dem Lehrerstande gilt das noch in einem besonderen Maße. Einmal wegen der Wichtigkeit des Schulamtes. Wieviel da in seine Hand gelegt ist, brauchen wir nicht näher auszuführen. Zum andern erwäge man: Wo ist eine Beamtenklasse, deren Glieder in dem Maße über das Land verteilt sind, daß ihre Wirksamkeit bis in die kleinsten Kreise des Volkslebens — die einzelnen Hausgenossenschaften — hineinreicht und zwar in unmittelbarer persönlicher Berührung? Welchem anderen Beamten stehen die Thüren der Häuser mehr offen als dem Lehrer, dem diese Familien ihre Kinder anvertraut haben? Wem stehen diese Häuser räumlich näher als ihm? Und welcher Beamte kommt überhaupt leichter und häufiger in Verkehr mit den verschiedensten Volksklassen als der Volksschullehrer? Wer sich diese Lage der Dinge vergegenwärtigt, dem muß klar werden, daß dieser Stand als soziale Potenz eine ganz eigenartige Bedeutsamkeit hat. Wie viel kommt nun darauf an, was für ein Geist in diesem Körper lebt! Man sollte also erwarten, das Schulregiment hätte alle Mittel aufgeboten, um einen gesunden Standessinn in der Lehrerschaft zu fördern und alles aus dem Wege zu räumen, was demselben schaden kann. Dabei darf man freilich nicht glauben, es könne hier mit bloßem Kommandieren etwas ausgerichtet werden. Je mehr eine Behörde nach dieser Seite hin reglementiert und dekretiert, desto weniger erreicht sie. Sie macht dabei dieselbe Erfahrung, als wenn man mit der Hand in einen Sandhaufen greift: je fester man zugreift, desto mehr Sand rinnt zwischen den Fingern durch. Ein gesunder Standessinn kann nur erwachsen, wenn für denselben der rechte Boden und die rechte Lebensluft vorhanden sind. Hierzu gehört aber ein Dreifaches. Erstlich muß jeder Stand etwas haben, was seine Ehre ausmacht, sonst versinkt und verkommt er. Wie es um die Ehre des Lehrerstandes unter seinen jetzigen Vormündern bestellt ist, haben wir oben nachgewiesen. Ebenso jämmerlich hat die seitherige Schulverwaltung für das zweite Erfordernis eines ehrenhaften Standessinnes gesorgt: für die nötige Wahrung der Rechte des Lehrerstandes: der Amtsrechte (Schuldirektion), der Vertretungsrechte (im Schulvorstand, Schuldeputation ꝛc.) und der Standesrechte

(Avancementsstellen); sie sind dem Lehrer sämtlich aberkannt. Der Lehrer übt nur die Pflichten seines Amtes aus — die Rechte hat der Pfarrer inne. Was diese Beraubung ihrer natürlichen Rechte für das Standesbewußtsein der Lehrer zu bedeuten hat, springt sofort in die Augen, wenn man sich einmal fragt, ob wohl im Stande der Geistlichen, Offiziere, Juristen ꝛc. ein ehrenhafter Geist herrschen könnte, wenn Publikum und Gesetzgebung gleichsam mit Fingern auf seine Glieder zeigten und ihnen zuriefen: Ihr seid unfähig und unwürdig, in den Verwaltungsbehörden eures Faches Sitz und Stimme zu haben und zu den technischen Aufsichtsstellen zugelassen zu werden.

Zu einem gesunden Standessinn gehört aber noch ein drittes: es muß in dem Stande eine gute Selbstdisziplin herrschen. Was die Schulregenten inbetreff dieser Standeszucht alles verfehlt und übersehen haben — z. B. daß zur Gesundung auch die rechte Berufsfreudigkeit gehört — kann hier nicht in seinem ganzen Umfange nachgewiesen werden. Wir wollen nur einige Hauptpunkte berühren — vorab die Lehrerlaufbahn.

6. Die Lehrerlaufbahn war nicht geregelt.

Die jetzige Lehrerkarriere leidet an drei schlimmen Gebrechen. Das erste liegt in der Art und Weise, wie die Lehrergehälter in den meisten Städten abgestuft sind. Die Lehrer, welche an den städtischen Schulen unten eintreten, rücken mit dem Dienstalter in die höheren und — wo das Hauptlehreramt nicht besteht — bis zur höchsten Stufe auf. Auswärtige Dienstjahre werden in der Regel nicht oder nur teilweise angerechnet. Infolgedessen sind die gut dotierten höheren städtischen Schulstellen den Landlehrern, die meist nicht freiwillig aufs Land gekommen, sondern von den Behörden dorthin gewiesen sind, so gut wie verschlossen, sie müßten sich denn dazu verstehen, in der Stadt ihre Laufbahn wieder von unten anzufangen. So wird ihnen das Anrecht auf die bestbesoldeten Stellen geradezu geraubt, bloß weil sie an einem anderen Orte wirken. Nicht davon hängt das Avancement ab, wie der Lehrer sein Amt führt, sondern nur davon, wo er es führt. Auf diese Weise bilden die Städte gleichsam „Schulringe", die für die übrigen Lehrer schwer zugänglich sind. Den Lehrern wird gesetzlich versichert, sie hätten die Rechte der Staatsbeamten, gleichwohl bleibt einer großen Zahl derselben ein beträchtlicher Teil des Staates völlig verschlossen, als wäre er für sie Ausland. Läßt sich ein zopfigerer Partikularismus denken? Aber auch die Städte selbst sind durch diese unsinnige und ungerechte Einrichtung gebunden und geschädigt. Nur für die untersten Stufen können sie ihre Lehrer frei wählen, für die oberen haben sie ihr Wahlrecht selbst aus der Hand gegeben, da diese Stellen ohne weitere Wahl von selbst den bereits angestellten Lehrern zufallen, welche nach dem Dienstalter an der Reihe sind. So berauben sich die Städte selbst

durch ihr Beförderungssystem nach der Anciennität der Möglichkeit, für die bestbesoldeten Stellen auch die besten Kräfte auszuwählen. Und was gewinnen sie durch dieses System? Nichts, gar nichts, sie haben nur Schaden davon. Denn da nur jüngere Lehrer gewählt werden können, die sich noch erst bewähren müssen, so laufen sie Gefahr, selbst die größte Sorgfalt bei den Wahlen vorausgesetzt, viele Mißgriffe zu begehen. Bewährt sich aber der Gewählte nicht, so ist der Fehlgriff nicht wieder gut zu machen. Mögen dann Eltern und Behörden noch so viel an ihm auszusetzen haben — sie werden ihn nicht wieder los. Er steigt Sprosse für Sprosse auf der Anciennitätsleiter empor — vielleicht kann sein Aufrücken durch die Behörden zeitweilig verzögert werden — schließlich muß man ihn wegen seines Dienstalters doch aufsteigen lassen, kurz — die Stadt muß ihn behalten, und das um so sicherer, je weniger er leistet. Man wende nicht ein, daß solche Fälle doch immerhin nur vereinzelt vorkommen können. Bei der Leichtfertigkeit, mit der die Wahlen auf den untersten Stufen — und zwar gerade in den Städten — manchmal vorgenommen werden, und bei der Schwierigkeit, aus den jungen Anfängern im Schuldienste eine sichere Wahl zu treffen, wäre es geradezu verwunderlich, wenn bei diesen Wahlen nicht manche Mißgriffe mit unterliefen. Und wird nicht auch manche junge, frische Kraft in ihrem Eifer und ihrer Strebsamkeit bald erlahmen, wenn sie erst eingesehen hat, daß zu ihrem Fortkommen nicht mehr nötig, aber auch nichts anderes möglich ist, als — älter zu werden? Und nun bedenke man, welch eine bedauerliche Stagnation auf die Dauer im Leben eines Schulorganismus eintreten muß, der — abgesehen von den jungen Anfängern — gegen die Zufuhr frischen, kräftigen Blutes abgesperrt ist.

Ein zweiter Übelstand in der gegenwärtigen Gestaltung der Lehrerlaufbahn ist die Zurücksetzung der Lehrer an einklassigen Schulen. Sie haben bei den vielen verschiedenen Unterrichtsabteilungen den beschwerlichsten Dienst und die schwierigste Aufgabe, dabei aber nur geringen Lohn. Sie müssen alle Altersstufen in allen Fächern unterrichten, sie sind mehr genötigt und besser imstande, auf Einheitlichkeit des Lehrplanes und Lehrganges, auf die unterrichtliche Verbindung und wechselseitige Unterstützung der einzelnen Lehrfächer Bedacht zu nehmen; Fehler und Versäumnisse in der Schularbeit fallen ihnen mehr in die Augen, da sie dauernd deren Folgen zu tragen haben; kurz — sie haben mehr Gelegenheit und Nötigung, sich in der Lehrkunst zu vervollkommnen, können sich also eine hervorragendere Tüchtigkeit erwerben, als ihre Kollegen an mehrklassigen Schulen; trotzdem haben sie die wenigste Aussicht auf Avancement, weil sie ihre Beförderung in den Städten suchen müssen, diese aber ihnen verschlossen sind. Wo kommt in einem anderen Stande eine so schreiende Ungerechtigkeit vor? Noch eine andere Versündigung an den Lehrern der einklassigen Schulen kann nicht unberührt bleiben. Bedenkt man, daß sie die ganze Schuljugend ihrer

Digitized by Google

Gemeinde und zwar die ganze Schulzeit hindurch in der Hand haben, und daß ferner ihre Fühlung mit den Eltern der Schüler eine viel innigere ist, als bei größeren Schulsystemen, so ist klar, daß sie auf ihre Umgebung einen besonders großen Einfluß haben können, viel mehr als ihre Kollegen in anderen Stellungen. Und eine in solchem Grade einflußreiche und verantwortliche Stellung wird häufig Anfängern im Schuldienste anvertraut. Dieser Mißgriff tritt um so schärfer hervor, wenn man erwägt, daß diese noch ganz unerfahrenen jungen Kräfte nicht durch einen bewährten Praktiker in ihren Beruf eingeführt werden können, wie dies bei mehrklassigen Schulen möglich ist. Endlich sei auch noch darauf hingewiesen, daß ein junger Mann in dieser isolierten Stellung in einem großen Maße allerlei Versuchungen ausgesetzt ist.

Ein drittes Gebrechen der jetzigen Stufenordnung des Lehrerstandes liegt darin, daß — abgesehen von den provisorisch angestellten Lehrern und den Hauptlehrern — die Stellungen bloß nach der Gehaltsziffer abgestuft sind. Rangstufen giebt's in dieser Karriere nicht, die Stufen richten sich nur nach dem Dienstalter, das Verdienst spielt dabei keine Rolle. Wenn der Lehrer sein Amt auch noch so treu und geschickt verwaltet, er kommt in seiner Karriere — immer abgesehen von dem Hauptlehreramte, wo dasselbe besteht — doch keinen Schritt schneller voran, als der Ungeschickte und Nachlässige. Beim Lehrerstande kann man also von einer Laufbahn im eigentlichen Sinne des Wortes gar nicht reden. Denn zu dem Wesen einer solchen gehört doch ein wetteiferndes Ringen und Streben nach einem Ziele hin, das der Tüchtigste und Eifrigste zuerst erreicht; die Lehrer aber sind genötigt, in ihrer sogenannten Laufbahn hübsch in gleichem Abstande zu bleiben und gleichen Schritt und Tritt zu halten — sie können sich nur im Gänsemarsche vorwärts bewegen.

In Summa: die Lehrerkarriere in ihrer jetzigen Gestalt ist so verkehrt, wie nur möglich. Die Städte schaden sich selbst und dem Lehrerstande durch ihren blinden Partikularismus; das Land leidet unter der Zurücksetzung der einklassigen Schulen — fast nirgendwo findet das Verdienst seine gebührende Würdigung bei der Abstufung der Gehälter.

Daß so ungerechte und unzweckmäßige Einrichtungen schlimme Folgen haben müssen, liegt auf der Hand. Zunächst ist klar, daß bei einer Abstufung, welche das Verdienst so wenig berücksichtigt, auch die strebsamste Kraft schließlich erlahmen muß. Sodann ist unvermeidlich, daß im Lehrerstande eine gewisse dumpfe Unbehaglichkeit um sich greift — ähnlich wie sich eine anbrechende Krankheit ankündigt — die dann schließlich in bewußte Unzufriedenheit übergeht. Und endlich ist auch die Folge unabwendbar, daß das Publikum von einem Stande, in dessen Laufbahn das Dienstalter fast allein den Ausschlag giebt, persönliche Tüchtigkeit, Bewährung und Fortbildung aber fast gar nicht mitsprechen, die Meinung gewinnt,

die geistige Ausrüstung zum Lehramte habe überhaupt nicht viel zu bedeuten, kurz — daß das Ansehen des Standes sinkt.

Angenommen, diese schreckhaften Verkehrtheiten in der Lehrerlaufbahn, die das diametrale Gegenteil jeder gesunden Regelung sind, kämen endlich den Behörden zum Bewußtsein, so würde man also zu fragen haben:

„Wie ist nun die Lehrerkarriere in richtiger Weise zu ordnen?"

Nach dem Vorhergegangenen lassen sich die leitenden Grundsätze für dieselbe leicht feststellen. Eine richtige, d. h. gerechte und zweckmäßige Stufenordnung verlangt als erstes Erfordernis die Einrichtung von Rangstufen, bei denen Verdienst und Dienstalter möglichst zu ihrem Rechte kommen. Jede Rangstufe kann und muß dann einfach nach dem Dienstalter abgestuft sein.

Die allgemeine bergische Lehrerkonferenz hat seinerzeit folgende Abstufung vorgeschlagen, die im wesentlichen richtig sein dürfte.

Die Lehrerkarriere gliedert sich in folgende 5 Stufen:

I. Hilfslehrer, provisorisch angestellt. Bedingung: 1. Lehrerprüfung.
II. Ordentliche Lehrer — (definitiv angestellte Klassenlehrer) — Bedingung: 2. Lehrerprüfung.
III. Lehrer an einklassigen Schulen — selbständig. —
IV. Erste Klassenlehrer oder Vice-Hauptlehrer — Konrektor. —
V. Hauptlehrer (Rektor) an mehrklassigen Schulen. Bedingung: Rektorprüfung.

Nähere Bestimmungen:

Jede Lehrerstelle muß in eine der 5 Rangstufen eingereiht sein.

Jede Stelle wird durch Wahl besetzt und zwar durch Wahl resp. Präsentation der Lokal-Schulgemeinde, unter Kontrolle der Kommunal- und Kreisinstanz, vorbehaltlich der Bestätigung durch die entscheidenden Behörden.

Es darf einzelnen Städten und Kreisen nicht gestattet sein, das Bewerbungsrecht der Lehrer zu beschränken (d. h. bei Vakanzen die auswärtigen Lehrer von der Bewerbung auszuschließen). Jedoch ist nichts dagegen einzuwenden, daß diejenigen Lehrer, welche innerhalb der Stadt oder des Kreises dienen oder gedient haben, in erster Linie berücksichtigt werden.

An zweiklassigen Schulen ist der Klassenlehrer in der Regel Hilfslehrer.

An dreiklassigen Schulen muß mindestens eine ordentliche Klassenlehrerstelle sein.

An vier- oder mehrklassigen Schulen muß eine Erste Klassenlehrerstelle sein.

Jede Rangstufe hat ein bestimmtes Grundgehalt. Innerhalb jeder Rangstufe muß eine angemessene Steigerung des Gehaltes nach dem Dienstalter stattfinden.

Um sich um eine höhere Stelle bewerben zu können, ist Bedingung, daß der Kandidat in jeder der unteren Stufen wenigstens 3 Jahre gedient habe.

Älteren Lehrern an einklassigen Schulen kann honoris causa das Grundgehalt der nächsthöheren Rangstufe zugesprochen werden. Nach 3 weiteren Dienstjahren sind diese dann berechtigt, sich direkt um eine Hauptlehrerstelle zu bewerben.

Vergegenwärtigen wir uns jetzt die Segnungen dieser Regelung der Lehrerlaufbahn.

Es sind ihrer eine lange Reihe. Bei den meisten dürfte es genügen, sie kurz anzudeuten, da es dem Leser nach den vorher dargelegten Mißständen leicht sein wird, die Richtigkeit zu prüfen.

a) Erst bei dieser Ordnung der Lehrerkarriere waltet Gerechtigkeit im Schuldienste. Es kann z. B. fortan nicht mehr vorkommen, daß ein angehender Lehrer, der kaum 20 Jahre zählt, abgesehen von seiner provisorischen Anstellung, sofort denselben Rang einnimmt und ebenso selbständig dasteht, wie seine vielleicht 20 bis 30 Jahre älteren Kollegen, oder daß er gar, falls ihn die Behörde sofort an eine einklassige Schule schickt, sogleich ein viel bedeutsameres Amt zu verwalten hat, als der älteste Klassenlehrer an einer mehrklassigen Schule. Die Landlehrer sind auch im Vergleich mit den städtischen Lehrern nicht mehr in so vielfacher Beziehung zurückgesetzt.

b) Da jede Stelle durch Wahl besetzt wird, so kann das Verdienst nach Möglichkeit zur Geltung kommen.

c) Das Anciennitätsprinzip gelangt soweit zur Anwendung als nötig und nützlich ist, aber nicht mehr.

d) Die Gehaltsziffer ist nicht mehr der einzige Antrieb zum Fleiß in der Berufsarbeit und zur theoretischen und praktischen Fortbildung, sondern auch der höhere Rang. Damit hängt zusammen, daß

e) mehr Disziplin und Haltung in den Lehrerstand kommt, denn wer Aussicht hat, avancieren zu können, nimmt sich von selbst ganz anders in Zucht, als derjenige, welcher sein Aufrücken im Gehalt durch sein Älterwerden gesichert weiß.

f) Ferner wird durch die Bestimmung, daß nur solche sich um eine höhere Stelle bewerben können, welche in jeder der unteren Stufen wenigstens 3 Jahre lang gedient haben, eine Verminderung der häufig allzu zahlreichen Bewerbungen bei Vakanzen bewirkt. Infolgedessen werden sich nicht mehr so viele Lehrkräfte erfolglos um eine bessere Stelle bewerben als bisher, und so kommt

g) mehr Beruhigung und Zufriedenheit in den Stand. Speziell die bisher oft so sehr stiefmütterlich behandelten einklassigen Schulen betreffend:

h) Die einklassigen Schulen erhalten befähigtere und erfahrenere Lehrer.

i) Diese Lehrer sind — weil älter — auch weniger Versuchungen ausgesetzt.

k) Sie fühlen sich — weil richtig eingegliedert — nicht mehr zurückgesetzt.

l) Die in der schwierigeren Arbeit erworbene Geschicklichkeit und Erfahrung kann in den späteren Hauptlehrerämtern zur Verwendung kommen. Auf diese Weise erhalten

m) die mehrklassigen Schulen kundigere und erfahrenere Dirigenten, ein Vorteil, der besonders betont zu werden verdient. Hierher ist nicht bloß das zu rechnen, was diese Dirigenten durch die vorhergegangene Wirksamkeit an den einklassigen Schulen an unmittelbarer praktischer Tüchtigkeit erworben haben, sondern auch der Gewinn an Lebenserfahrung, der ihnen durch die selbständige Führung des Schulamts und den Verkehr mit den Eltern zugefallen ist, ein Gewinn, der durch keinerlei Studien ersetzt werden kann und an Wert viel höher steht, als die Absolvierung einer theoretischen Rektorprüfung. Mit vollem Rechte kann man deshalb die einklassige Schule die Hochschule der Lehrpraxis nennen.*)

Die oben aufgezählten Übelstände der ungeregelten Lehrerlaufbahn samt ihren schlimmen Folgewirkungen liegen seit Jahr und Tag vor Augen, aber die Schulvormünder haben sie nicht sehen können. Die vorhin angeführten Segnungen einer richtig geregelten Lehrerlaufbahn müssen jedem einleuchten, der darüber nachdenken will, aber die

*) Von seiten der ländlichen Schulgemeinden könnte hier der Einwand kommen, daß bei dieser Ordnung der Lehrerkarriere an den einklassigen Schulen noch häufiger ein Lehrerwechsel eintreten werde, als bisher, weil dann ja die Landlehrer Gelegenheit hätten, unmittelbar in die Rangstufe der besser besoldeten Ersten Klassenlehrer (Vice-Hauptlehrer — Konrektor) einzurücken. Darauf wäre zweierlei zu erwidern. Erstlich ist zu bedenken, daß ja die Landgemeinden durch das Recht, bewährten Lehrern der einklassigen Schule nach mindestens 3jähriger Dienstzeit die nächsthöhere Rangstufe zuzuerkennen, ein Mittel haben, solche Kräfte noch für wenigstens 3 weitere Jahre zu behalten, so daß sie zum mindesten 6 Jahre lang ihre Lehrer festhalten können, woraus dann leicht 8 oder 10 Jahre werden. In besonderen Ausnahmefällen wäre es sogar nicht mehr als billig, ausgezeichneten Lehrern der einklassigen Schulen in älteren Jahren auch die Rangstufe als Hauptlehrer zu bewilligen. Oder haben etwa Männer wie der in Kapitel I erwähnte Lehrer Klingenburg eine solche Auszeichnung nicht verdient? Die für solche Ausnahmefälle entstehenden Mehrkosten würde dann allerdings der Staat zu tragen haben, aber sie wären in der That auch in seinem Interesse gut angewandt. Zum andern ist aber auch zu berücksichtigen, daß für die mühevolle und anstrengende Arbeit an der einklassigen Schule — selbst wenn die Schülerzahl, wie es Regel sein sollte, eine mäßige ist — nur eine rüstige Kraft ausreicht, weshalb ein zu langes Amtieren in dieser Stellung für viele Lehrer allzu aufreibend sein würde.

Auch in betreff der mehrklassigen Schulen könnte ein Einwurf erhoben werden. Man könnte darauf hinweisen, daß diese bei der vorgeschlagenen Stufenordnung nicht mehr in der Lage sind, tüchtige Kräfte der 2. Rangstufe (ordentliche Lehrer) festzuhalten, weil diese ja erst 3 Jahre an einer einklassigen Schule am-

Schulherren haben sich trotz aller Mahnungen nicht bemüßigt gesehen, an die Frage heranzutreten. Ja, in den allermeisten Gegenden hat das Schulregiment an den mehrklassigen Schulen nicht einmal diejenige Rangstufe geschaffen, welche schon um der Schularbeit willen unbedingt nötig war, nämlich: das Hauptlehreramt (fachmännischer Dirigent).

Auf allen andern Lebensgebieten, wo mehrere Personen gemeinsam an einem Werke arbeiten, welches ein genaues Ineinandergreifen der Arbeit erfordert, findet man es ganz selbstverständlich, daß ein Dirigent da sein muß, der für dieses Ineinandergreifen zu sorgen hat. Daß auch an den mehrklassigen Schulen ohne eine solche Direktion nicht die nötige Einheit herrschen kann, ist sonnenklar. Ebenso versteht es sich für jeden unbefangen denkenden Menschen von selbst, daß zum Schuldirigenten nur ein solcher geeignet ist, der selbst inmitten der Schularbeit steht, also nur ein Glied des Lehrerkollegiums. Trotzdem hat das Schulregiment für die Volksschule ein solches Dirigentenamt nicht allgemein eingerichtet. Hatte es vielleicht das Bedürfnis nicht erkannt? Wie wäre das möglich, da es ja an allen höheren Schulen Dirigenten anstellt. Also erkannt hat man es wohl. Warum geschah nun die Einführung des Hauptlehreramts doch nicht? Die Kirchenpolitik wollte es nicht leiden, und die Politik ist bekanntlich gewichtiger als die Pädagogik. Die Sache liegt so: Wurde ein Lehrer zum Leiter der Schule ernannt, so war damit anerkannt, daß der Lehrerstand seinem Berufe gewachsen, daß er technisch mündig sei. Nun sollten aber die Geistlichen Vormünder des Lehrerstandes bleiben — nicht bloß in der Kreisinstanz, sondern auch in der Lokalinstanz. Der Geistliche als Lokalschulinspektor war als Schuldirigent gedacht. Ob das dem Schulbedürfnis entspricht oder nicht, und ob auch der Lehrerstand dadurch erniedrigt wird — was thut's? Die Kirchenpolitik fordert es. In einigen wenigen Landschaften, in denen das Hauptlehreramt vor ihrer Einverleibung in den preußischen Staat naturwüchsig entstanden war, nämlich da, wo es echte Schulgemeinden giebt, wurde es allerdings bisher geduldet.

---

tieren müßten, um in die beiden obersten Rangstufen eintreten zu können. Daß eine solche Behinderung mißlich ist, muß allerdings zugegeben werden, doch wird dieser Nachteil reichlich durch den Vorteil aufgewogen, auch solche Lehrpersonen scheiden zu sehen, die man nicht gerne behalten möchte, welche aber bei der jetzigen Stufenordnung der städtischen Lehrer nicht abgeschüttelt werden können. Auch darf man nicht übersehen, daß der Übergang der ordentlichen Lehrer an die einklassigen Schulen im Interesse des Ganzen liegt. Und zudem braucht ja auch der Verlust kein dauernder zu sein. Ist doch die betreffende Schulgemeinde durch nichts gehindert, die ihr liebgewordene Lehrkraft — welche inzwischen an Unterrichtsgeschick und Lebenserfahrung noch bedeutend gewonnen hat, — nach 3 Jahren bei eintretender Vakanz als „Ersten Klassenlehrer" wieder in ihr Lehrerkollegium zu wählen.

Im übrigen sei darauf aufmerksam gemacht, daß hier nur Grundzüge der Lehrerlaufbahn festgestellt werden können. Selbstverständlich werden hier und da Modifikationen nötig sein. Wie sich solche Einzelfragen aber lösen lassen, ohne daß der Endzweck des Ganzen geschädigt wird, ist Sache der näheren technischen Beratung.

Doch nicht genug, daß diese Einrichtung in den übrigen Gegenden nicht eingeführt wurde: auch wo sie sich schon seit langem als segensreich bewährt hatte, da wurde sie nicht einmal geschützt, vielmehr so behandelt, als ob man sie am liebsten zu Grunde gehen sähe. Das Hauptlehreramt bestand nämlich in diesen Gegenden nur observanzmäßig. Die Schulgemeinden hatten es eingeführt, und die Behörde hatte dies stillschweigend gutgeheißen. Nur in den Vokationsurkunden der Lehrer war das Dirigentenamt erwähnt. Eine ausdrückliche Anerkennung durch die Gesetzgebung war jedoch nicht vorhanden, wenigstens nicht hier am Niederrhein. Außerdem fehlte eine Instruktion für die Hauptlehrer, worin ihre Aufgaben und Befugnisse deutlich bestimmt wurden, namentlich auch den Klassenlehrern gegenüber. So blieb diese segensreiche Institution ungestützt und unbeschützt. Bei den einheimischen Lehrern, welche an das Hauptlehreramt gewöhnt waren, machte sich jene Lücke in der Gesetzgebung nicht fühlbar. Als aber in gegen Ende der sechziger Jahre der durch die unzureichende Anzahl der Seminarien verursachte Lehrermangel viele jungen Lehrer aus anderen Gegenden hierher brachte, denen das Hauptlehreramt neu, ungewohnt und darum auch unbequem war, da kam es vielfach zu Mißhelligkeiten zwischen ihnen und den Hauptlehrern. In den Kreisen der Klassenlehrer entstand eine lebhafte Agitation gegen das Hauptlehreramt. In Schulblättern und Schulzeitungen wurde dasselbe bekämpft. Jetzt endlich erschien eine Instruktion von seiten der Regierung, allein sie war recht ungenügend und ließ zu wenig erkennen, daß die Behörde das Hauptlehreramt festhalten wollte. So ging die Agitation der unzufriedenen Klassenlehrer weiter; es wurde eine Denkschrift ausgearbeitet und eine Eingabe an das Ministerium gerichtet, worin man die Abschaffung des Hauptlehreramts beantragte. Da endlich kam aus dem Ministerium ein Bescheid, der diesen Agitationen ein Ende machte, nachdem dieselben fast zwei Jahrzehnte lang Mißstimmung und Mißhelligkeiten erzeugt hatten.

Wer trug nun die Schuld an diesen verschobenen Verhältnissen, bei denen Unzufriedenheit, Zerwürfnisse im Lehrerpersonale und Schädigung der Schularbeit unvermeidlich waren? Jedenfalls sind nicht die von fernher gekommenen Klassenlehrer ohne weiteres anzuklagen, da sie ihre Anschauungen aus ihren heimatlichen direktionslosen Schulen mitbrachten und auch im heimischen Seminarunterrichte niemals gehört hatten, daß ein Hauptlehreramt notwendig sei. Hatte ihnen doch die heimatliche Aufsichtsordnung vorgesagt, die angehenden Lehrer müßten in dienstlicher Hinsicht ebenso selbständig sein wie die ältesten und dürften sich daher auch für ebenso geschickt und erfahren halten wie diese. Wie sollten sie sich nun in der ihnen fremdartigen niederrheinischen Schuleinrichtung zurechtfinden? Zu verlangen, daß sie aus eigenem Nachdenken die Notwendigkeit einer Schuldirektion hätten erkennen sollen, heißt doch nichts anderes, als ihnen zumuten, daß sie einsichtiger sein sollten als ihre heimatlichen Verwaltungs- und Lehr-

autoritäten. Je vertrauensvoller sie demnach ihren altheimatlichen Autoritäten gefolgt waren, um so zuversichtlicher mußten sie glauben, das niederrheinische Dirigentenamt sei nicht bloß überflüssig, sondern geradezu unzweckmäßig, eine „die Würde des Schulamtes beeinträchtigende Abnormität", die so bald als möglich aus der Welt geschafft werden müßte. Wären dieser eingewanderten Lehrer nur wenige gewesen, so würden sie ohne Zweifel durch den Verkehr mit den einheimischen Kollegen sich bald in den neuen Verhältnissen orientiert haben, wie es ja auch früher immer geschehen war. Nun sie aber, zumal in den größeren Städten, in ansehnlicher Zahl sich zusammenfanden, konnte dies natürlich nur die Folge haben, daß sie sich gegenseitig in ihrer irrigen Meinung und Verstimmung bestärkten und schließlich für jede andere Anschauung unzugänglich wurden. Zudem erlebten sie sogar noch die Genugthuung, daß ein aus ihrer Mitte erschienenes Schriftchen, worin sie die altpreußischen „kopflosen" Schulen als das Muster einer gesunden Schuleinrichtung anpriesen, in einem von einem sächsischen Seminardirektor redigierten Schulblatte angelegentlichst empfohlen wurde. Ist es nun zu verwundern, daß unter solchen Umständen und bei so verwirrten Anschauungen auch Differenzen und Verirrungen im dienstlichen Personalverkehr vorkamen? Es würde ein Wunder gewesen sein, wenn sie nicht vorgekommen wären. Die Schuld an diesen Vorkommnissen lag also lediglich an den vorerwähnten Versäumnissen der Schulverwaltung, nämlich

erstlich darin, daß sie in dem schulreichen rheinischen Industriebezirke durch eine mehr als 30jährige Säumigkeit einen so unerhört großen Lehrermangel hatte entstehen lassen;

zum andern darin, daß sie in den alten Provinzen die traditionelle Aufsichtsordnung, aus welcher die jungen Lehrer ihre Antipathie gegen das Dirigentenamt eingesogen hatten, nach wie vor als eine Musterordnung aufrecht hielt;

und drittens darin, daß sie die unselige Haderei zwischen den irregeleiteten Klassenlehrern und ihren nächsten lokalen Autoritäten ungestört um sich fressen und zu einem öffentlichen Skandal werden ließ, während dieselben durch ein paar Federstriche leicht hätten erstickt werden können.*)

Während nun in denjenigen Gegenden, welche das Hauptlehreramt nicht kannten, eine sachkundige und sorgsame Schulaufsicht gerade an der Stelle, wo sie am nötigsten ist, nämlich inmitten einer mehrklassigen Schule, gänzlich fehlte, war und ist im übrigen allerwärts ein ganzes Heer von Volksschulrevisoren auf den Beinen. Damit kommen wir zu einer weiteren Verschuldung der Schulverwaltung an dem Lehrerstande.

*) Seit einiger Zeit hat die Schulbehörde damit begonnen, das Hauptlehreramt auch in den übrigen Gegenden allmählich allgemein einzuführen, indessen weder der von Goßler'sche, noch der von Zedlitz'sche Schulgesetzentwurf enthielt eine bestimmte Andeutung, daß die Durchführung dieser Institution beabsichtigt ist.

7. Mängel in der Schulaufsicht.

Die Inspektion der Volksschulen ist bekanntlich wesentlich anders eingerichtet als die der höheren Schulen. Die letzteren (um der Kürze willen sei bloß an die Gymnasien und Realschulen gedacht) kennen als Aufsichtsbeamte innerhalb der Provinz — außer dem Dirigenten — nur den Provinzalschulrat, welcher jährlich höchstens einmal eine ordentliche Revision abhalten kann. Die Volksschulen werden dagegen — von dem Dirigenten bei mehrklassigen Schulen abgesehen — revidiert: 1) von dem Lokalschulinspektor, 2) von dem Kreisschulinspektor, 3) von dem Regierungsschulrat, 4) von dem Superintendenten, 5) von Seminardirektoren oder vertretungsweise von Seminarlehrern.

Der Lokalschulinspektor sowohl wie die Kreisinspektoren sollen jedes Jahr wenigstens einmal alle Schulen ihres Bezirks einer gründlichen Revision unterziehen. Die übrigen Aufsichtsorgane können natürlich nicht alljährlich jede einzelne Schule inspizieren, der Volksschullehrer muß aber jeden Tag auf den Besuch dieser Herren gefaßt sein, und zwar ohne daß sich dieselben vorher anmelden, wie es bei den höheren Schulen schon aus Anstandsrücksichten meistens geschieht. Rund gerechnet — und vom Dirigenten abgesehen — haben es also die Volksschulen mit mindestens 5 mal so viel Inspektoren zu thun als die höheren Schulen. (Daß bei den höheren Anstalten in langen Zwischenräumen ein Revisor aus dem Ministerium oder der Generalsuperintendent erscheint, haben wir absichtlich nicht mitgerechnet, da diese auch die Volksschulen inspizieren.)

Warum nun werden diese beiden Schulkategorieen inbetreff der Aufsicht so verschiedenartig behandelt? Sind etwa die Volksschullehrer ihrem Posten technisch weniger gewachsen als die Lehrer der höheren Schulen? Das hat bisher noch niemand behauptet. Vielmehr ist oft genug bezeugt worden — und zwar von höheren Schulmännern selbst, sogar vom Ministertisch im Landtage — daß die Kandidaten des Volksschulamtes in methodischer Beziehung besser vorbereitet seien als die der höheren Schulen. — Oder sind etwa die Volksschullehrer mehr zur Nachlässigkeit und Untreue geneigt als ihre Kollegen an den Gymnasien, Realschulen u. s. w? Das wird ebenfalls schwerlich jemand behaupten wollen. Oder sind etwa die Versuchungen zur Nachlässigkeit u. s. w. in der Volksschule größer als in den höheren Schulen? Bei mehrklassigen Volksschulen, zumal wenn sie einen Dirigenten haben, ist diese Frage von selbst hinfällig. Bei einklassigen Schulen mag die Versuchung insofern größer sein, als da der Lehrer keine Kollegen zur Seite hat. Es darf aber nicht übersehen werden, daß hier in den vielen Abteilungen eine mehr als genügende Kompensation liegt, indem dieselben den Lehrer fortwährend in Atem halten und ihn somit viel mehr zur unausgesetzten Arbeit nötigen, als dies irgend welche Art von Aufsicht thun könnte. — Doch ich besinne mich: ein merklicher

Unterschied zwischen dem Volksschuldienst und dem höheren Schuldienst ist allerdings vorhanden. Denn da jener es mit einer größeren Schülerzahl und mit sämtlichen Lehrgegenständen zu thun hat, so ist er unstreitig mühsamer und beschwerlicher als dieser. Daß darin aber ein Grund zur Vermehrung der Aufsicht — und gar zu einer vierfachen — hergenommen werden könnte, läßt sich nicht verstehen; man sollte vielmehr umgekehrt schließen, die größere Beschwerlichkeit des Volksschuldienstes werde die Schulbehörde eher zu einer Vermehrung der Aufmunterung veranlassen als zu einer Vermehrung der Last. In der Aufsicht der beiden Schularten liegt somit ein schreiendes Mißverhältnis vor, ohne daß irgend ein sachlicher Nötigungsgrund ersichtlich ist, und dieses Mißverhältnis fällt um so mehr ins Auge, wenn man erwägt, daß die Revisoren der höheren Schulen selbstverständlich Schulmänner sind (niemals Geistliche, Juristen, Mediziner u. s. w.), während die Aufsicht über den Volksschullehrerstand in allen Instanzen fast nur von solchen Personen ausgeübt wird, welche nicht selbst an den Volksschulen gearbeitet, also die Mühen, Sorgen und Nöte dieses Dienstes niemals an sich selbst gefühlt und erfahren haben. Wie sich diese Ungleichheit dem Volksschullehrerstande fühlbar macht, ist klar; er sieht sich nicht bloß in seinem Dienste beschwert — was allenfalls noch zu tragen wäre — sondern muß sich auch gefallen lassen, daß seine berufliche Moralität beträchtlich niedriger taxiert wird als die der Kollegen an den höheren Schulen, und seine Qualifikation obendrein.

Man verstehe, was das sagen will: sich in jedem möglichen Betracht zurückgesetzt zu sehen, sogar in der moralischen Achtung, die er in seinem Arbeitskreise genießt. Die ökonomische Zurücksetzung, welche der Volksschullehrerstand samt seinen Emeriten, Witwen und Waisen so lange Zeit zu erdulden hatte, ist allmählich der Schulbehörde und dem Publikum zu Herzen gegangen. Aber wie mag es doch sein, daß die Ungebühr, welche durch die hergebrachte Einrichtung der Schulaufsicht seiner moralischen und Standesehre angethan wird, niemand erkennen und mitfühlen will?

Eins von beiden: will man diese Art von Aufsicht den höheren Schulen nicht zumuten, nun, so mute man sie auch den Volksschullehrern nicht zu; hat sie aber bei der Volksschule wohlthätig gewirkt, so werde diese Wohlthat auch den höheren Schulen zu teil. Entweder — oder! Äußere Hindernisse werden der Übertragung dieser Aufsichtsweise auf die höheren Schulen nicht im Wege stehen. Ein Lokalschulinspektor z. B. wird sich dort ebenso gut finden lassen als bei den Volksschulen; denn wenn bei der Volksschule ein achtbarer Nichtfachmann diesen Posten versehen kann, warum sollte es dort nicht auch ein achtbarer Jurist oder ein Geistlicher oder Mediziner thun können, da ein solcher ja früher diese Schulen absolviert hat und von der Universität her den Lehrern durchaus ebenbürtig ist. Dem Kreisschulinspektor der Volksschulen entsprechend würde für die höheren

Schulen ein Regierungsbezirks-Schulinspektor anzustellen sein, während der bisherige Provinzialschulrat von da ab zu den höheren Schulen etwa in das Verhältnis treten würde, in welchem der Regierungsschulrat zu den Volksschulen steht. Zum Ersatz der Seminardirektoren endlich wären dann bei den höheren Schulen für die einzelnen Fächer natürlich die betreffenden Universitätsprofessoren als Revisoren zu berufen.*)

Also nochmals: entweder — oder. Voraussichtlich werden aber die höheren Lehrer samt ihren Vertretern in den Schulbehörden und ebenso die Geistlichen samt ihren Vertretern in den Kirchenbehörden nicht anerkennen, daß in einer solchen Vermehrung der Aufsicht eine Wohlthat für die höheren Schulen und für die Kirche liege. Wohlan, dann mögen sie auch anerkennen und ausdrücklich bezeugen, daß diese Aufsichtseinrichtung auf dem Volksschulgebiete gleichfalls keine Wohlthat sein kann. Zweierlei Maß und Gewicht ist unter allen Umständen vom Übel und — ein Unrecht. Vielleicht ist dem Leser schon der Gedanke gekommen: „Aber wie ist es denn möglich, daß eine so niederdrückende Ungerechtigkeit der Schulverwaltung nicht schon längst zu Herzen gegangen und abgestellt worden ist?“ Die Antwort ergiebt sich, wenn wir einmal den folgenden Punkt ins Auge fassen.

8. Es besteht zu wenig Fühlung und Einmütigkeit zwischen dem Schulregimente und dem Lehrerstande.

Die Einmütigkeit zwischen den leitenden Personen und ihren Untergebenen ist in jedem Stande von Wichtigkeit. Das zeigt z. B. schon der erste Blick auf das kirchliche Gebiet oder auf das Militärwesen. Diesem einmütigen Zusammenstehen verdankt die römische Kirche in erster Linie ihre Erfolge. Auf ihr beruht zum großen Teile die Stärke unseres deutschen Heerwesens. Daß sich da, wo sie fehlt, schlimme Folgen einstellen, braucht nicht erst nachgewiesen zu werden. „Ein jegliches Reich, so es mit sich selbst uneins wird, das wird wüste.“ Matth. 12,25. Auf dem Gebiete des Schulwesens ist eine solche Einmütigkeit mindestens ebenso nötig, wenn nicht noch nötiger, wie bei den angeführten Ständen. Wie ist es nun um die Einhelligkeit zwischen dem Lehrerstande und seinen Oberen bestellt? Überlegen wir vorab einmal, ob es bei der jetzigen Aufsichts- und Verwaltungsweise

*) Wie man sieht, ließe sich eine solche Vermehrung der Aufsicht bei den höheren Schulen unschwer ausführen. Und so läge es nahe, zu überlegen, ob diese Verbesserung nicht auch auf das kirchliche Gebiet übertragen werden sollte. Möglich würde es hier ebenfalls sein. Denn warum sollte sich am Kirchorte oder in dessen Nähe nicht ein studierter Mann finden lassen, der bereit wäre, dem Pfarrer als Lokalinspektor übergeordnet zu werden? Und gelehrte Revisoren sind ja in der theologischen Fakultät gleichfalls vorhanden. Dem Muster der Volksschulaufsicht entsprechend würden dann natürlich die kirchlichen Lokalinspektoren sowohl wie die Kreissuperintendenten jährlich auch eine genaue protokollarische Revision des Katechumenen- und Konfirmandenunterrichts vorzunehmen haben — unbeschadet der Nachlese, welche die Superrevisoren: der Generalsuperintendent und die theologischen Professoren, zu besorgen hätten.

überhaupt erwartet werden kann, daß die Lehrer und ihre Vorgesetzten völlig „ein Herz und eine Seele“ sind. — Wie bereits angeführt, besteht das Aufsichtspersonal der Volksschulen zu allermeist aus solchen Personen, welche weder im Volksschuldienste noch in anderen Schulämtern thätig gewesen sind und somit die Pädagogik nicht theoretisch studiert haben. Ist nun zu erwarten, der Lehrerstand werde zu allen diesen Personen das Zutrauen haben, daß sie die zur Oberleitung des Schulwesens benötigte fachmännische Einsicht besitzen? Daß ein akademisch gebildeter Mann ihnen in allgemeiner Bildung und in seinem Spezialfache (Theologie, Philologie ꝛc.) überlegen ist, werden die Volksschullehrer willig anerkennen. Auch kann ein solcher Vorgesetzter um seiner Gesinnung und anderer persönlicher Eigenschaften willen sehr geachtet und geliebt sein. Allein dies alles entscheidet nicht über die Autorität in technischen Angelegenheiten. Diese hat ihre bestimmten Vorbedingungen. Wer auf dem pädagogischen Gebiete als Autorität gelten will, muß jedenfalls die Theorie der pädagogischen Wissenschaft in dem Grade beherrschen, daß er z. B. zwischen strittigen pädagogischen Theorieen richtig entscheiden kann. Er muß auch imstande sein, selber neue Mittel und Wege in der Methodik zu ersinnen. Von den Lehrern aber zu erwarten, daß sie diesen Vorgesetzten ein solches Maß pädagogischer Einsicht zutrauen würden, dazu liegt bei den angegebenen Verhältnissen keine Berechtigung vor, man müßte denn der Ansicht sein, daß nach dem bekannten Sprichwort die nötige Einsicht mit dem Amte von selber kommt.

Aber auch andere Thatsachen stehen diesem Zutrauen im Wege. Besinnen wir uns einmal darauf, von welchen Männern im letzten halben Jahrhundert die pädagogischen Reformgedanken, die sich als wirkliche Verbesserungen der Methodik erwiesen haben, ausgegangen sind. Rechnen wir die verdienten Pädagogen der voraufgegangenen Periode (die Harnisch, Diesterweg, Stern, Zahn ꝛc.), welche die schwierigere Arbeit der Grundlegung gethan haben, ab; sehen wir auch davon ab, daß man noch den einen oder andern geachteten Namen hinzufügen kann: so werden wir von allen Sachkundigen, sei es im Osten oder Westen, eine Reihe von Schulmännern nennen hören, in welcher sich ganz übereinstimmend in erster Linie folgende Namen finden: Kellner (früher Seminarlehrer, später Schulrat), Otto (Bürgerschulrektor), Nissen (Lehrer), Lüben (erst Rektor, zuletzt Seminardirektor), Heutschel (Lehrer), Prange (früher Seminarlehrer, später Schulrat), Kehr (früher Lehrer, später Seminardirektor und zuletzt Schulrat), Schütze (früher Seminarlehrer, jetzt Seminardirektor), Dittes (früher Lehrer, später Schulrat) — und als hervorragende Vertreter der „schlesisch-brandenburgischen Schule“ (Regulative): Bormann (früher Seminarlehrer, später Schulrat) und Bock (früher Seminardirektor, später Schulrat).*)

*) Von den Vertretern der Herbart'schen Pädagogik auf dem Volksschulgebiete mußte hier abgesehen werden, da diese Richtung erst in jüngerer Zeit dahin gelangen konnte, in weiteren Kreisen und offiziell Anerkennung zu finden.

Wie viele der Tausende von geistlichen Lokal- und Kreisschulinspektoren sind darunter? Kein einziger. Wie viele akademisch gebildete Lehrer aus den höheren Schulen? Kein einziger. Wie viele aus der großen Zahl der theologischen Seminarlehrer, Seminardirektoren und Schulräte? Nur zwei: die beiden Vertreter der regulativischen Pädagogik. Alle übrigen sind seminaristisch gebildete Schulmänner, — von denen zwar die beiden letztgenannten (Schütze und Dittes) später auch die Universität besucht haben, die aber vermutlich nicht behaupten werden, daß sie den Hauptteil ihres pädagogischen Wissens dort geholt hätten. Unterstreichen wir es noch einmal: unter all den Hunderten und Tausenden von geistlichen Lokal- und Kreisschulinspektoren ist kein einziger gewesen, der dem Lehrerstande als Vorgänger und Bahnbrecher in der Entwickelung der Pädagogik gedient hat. Ihren amtlichen Einfluß auf die Schularbeit haben sie natürlich durch Anordnen, Befehlen und Beaufsichtigen ausgeübt; aber gerade das, was zu einer fachmännischen Autorität gehört: die technische Einsicht und Überlegenheit, fehlte ihnen.

Zwischen den Vorgesetzten und Untergebenen ist aber noch eine andere Art von Vertrauen von Wichtigkeit. Es ist dies die Überzeugung, daß die Oberen ein Herz für die Lage der Untergebenen haben, was dann wieder voraussetzt, daß sie sich in deren Lage hineindenken können. Ist nun bei den Vorgesetzten, die wir vorhin kennen gelernt haben, im voraus anzunehmen, daß sie dieses volle Verständnis für die Lage der untergebenen Lehrer haben, sich ganz in dieselbe hineindenken können? Und weiter: Sehen sie in den Lehrern ihre Standesgenossen, ihres Gleichen, ihr eigenes Fleisch und Blut? Können sie das Beengende und Drückende in der Lage der Lehrer, falls sie es kennen, so mitempfinden, wie es bei Standesgenossen empfunden wird? Läßt sich also erwarten, daß sie für die Bedürfnisse, die Standesrechte und die Standesehre der Lehrer mit so eifersüchtiger Liebe eintreten werden, wie es bei Standesgenossen geschieht? Offenbar nicht, da die Vorgesetzten der Lehrer ja Männer aus anderen Ständen sind, die nie selber im Volksschuldienste gestanden haben. Um Mißverständnissen zu begegnen, wolle der Leser wohl beachten, daß hier kein Werturteil abgegeben werden soll über die moralische Gesinnung überhaupt, über das Wohlwollen, die Gewissenhaftigkeit und den Gerechtigkeitssinn der Schuloberen, daß also den Personen als solchen keineswegs zu nahe getreten wird. Hinge die Vertretung der Schulinteressen lediglich von den genannten Charaktereigenschaften ab, so würde der Lehrerstand, falls er lauter Standesgenossen zu Vorgesetzten hätte, meines Erachtens sich um kein Haar breit besser stehen als jetzt. So geneigt bin ich, den dermaligen Vorgesetzten der Lehrer volle Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Ich will noch hinzufügen: es giebt geistliche Schulinspektoren, welche sich so teilnehmend, so vorsorglich und so rücksichtsvoll gegen die ihnen unterstellten Lehrer beweisen, wie es vielleicht die Geistlichen selber

nicht überall von ihren vorgesetzten Amtsbrüdern erfahren; und wiederum giebt es Lehrer, sogar Schulinspektionsaspiranten, denen ihre Umgebung auch nicht annähernd so viel Wohlwollen und Zartgefühl gegen ihre Standesgenossen zutraut, als jene geistlichen Schulinspektoren den Lehrern bezeigen. Damit ist aber noch nicht gesagt, ob die angeführten vortrefflichen Vorgesetzten auch für den Lehrerstand eine sympathische Teilnahme und mithin das davon abhängige Verständnis für die Lage dieses Standes besitzen. Das sind eben natürliche Voraussetzungen des vollen Mitgefühls, welche unter den obwaltenden Verhältnissen bei den Vorgesetzten der Lehrer nicht wohl vorhanden sein können.

Ferner steht aber auch der Überzeugung der Lehrer, daß sie bei ihren seitherigen Oberen dieses Mitgefühl voraussetzen können, eine Reihe offenkundiger Thatsachen entgegen. So lange es Volksschulen gab, hat der Lehrerstand eine ganze Reihe von Klagepunkten gehabt, z. B. inbezug auf seine Amts- und Standesrechte, auf seine Besoldungs- und Pensionsverhältnisse, auf die Lage der Witwen und Waisen, auf die Schulaufsicht und noch vieles andere, was in der „Leidensgeschichte der Volksschule“ und in dieser Schrift zur Sprache gekommen ist. Wenn nun diese Beschwerden zum größten Teile bis heute noch keine Berücksichtigung gefunden haben, so müssen sich die Lehrer doch fragen, worin das seinen Grund habe. Bei dieser Überlegung aber muß sich ihnen dann der Gedanke aufdrängen, daß diese Beschwerden längst erledigt sein würden, wenn ihre Vorgesetzten das volle natürliche Mitgefühl für ihre Lage gehabt hätten. Da es aber nicht geschehen ist, so folgt daraus der Schluß, daß die Lehrer nicht das Zutrauen hegen können, jenes Mitgefühl sei wirklich vorhanden. Somit fehlt also auch der zweite wichtige Bestandteil, welcher nötig ist, damit die Schuloberen die volle Vertrauensautorität besitzen. Haben sie nun diese autoritative Stellung nicht, so folgt daraus weiter, daß sie nicht den vollen leitenden Einfluß auf den Lehrerstand haben können. Mithin steht ihnen wesentlich nur der Einfluß zu gebote, welchen die höhere Amtsstellung verleiht. Wenn sie also etwas bezwecken, was sich durch dienstliche Anordnungen erreichen läßt, so wird das natürlich von den Lehrern gehorsam ausgeführt, wie sich's gebührt. Aber es giebt auf einem so geistigen Gebiete wie das Volksschulwesen hunderterlei, was die Behörden wohl wünschen mögen, was sich jedoch nicht durch Verfügungen zur Ausführung bringen läßt. Übrigens dürften auch die Schulbehörden selbst schwerlich des Glaubens sein, daß sie das geistige Leben und Streben des Lehrerstandes in der Hand hätten, nämlich in dem Maße in der Hand, daß man sagen könnte, es herrsche die volle Einmütigkeit zwischen den Behörden und den untergebenen Lehrern. Sollte aber die Schulbehörde doch dieser Meinung sein, so würde sie ihr eigenes Terrain in der That noch sehr wenig kennen. Liegen doch Thatsachen genug vor, die den Beweis liefern, daß die

geistige Bewegung im Lehrerstande selbständige Bahnen geht und darunter auch in solchen, die die Lehrer nicht aus den Vorschriften der Behörden herausgelesen haben, und die manchmal von den Intentionen der letzteren sehr weit entfernt sind. Man braucht sich nur an die pädagogische Presse und die Lehrerkonferenzen zu erinnern, um das sehen zu können. Mit Absicht wollen wir hier keine näheren Thatsachen mitteilen, sondern nur die Aufmerksamkeit auf diesen Punkt lenken. Für den, der sehen will, glauben wir bereits genug gesagt zu haben.

Eine weitere hierher gehörige Stelle, wo in der Schulverwaltung schlimme Mißstände sich fühlbar machen, würde sich zeigen, wenn einmal das Verfahren bei der behördlichen Genehmigung neuer Schulbücher näher besprochen würde. Die hier vorkommenden Mißstände sind mancherlei Art; sie hängen damit zusammen, daß dabei so geheim verfahren wird. Wollte man alles aufdecken, was hier in betracht kommt, so gäbe das eine sehr lange und unerquickliche Untersuchung, deshalb wollen wir hier lieber darüber hinweggehen und nur konstatieren, daß das in Frage stehende Verfahren durchaus nicht so ist, wie man es zum besten der Schulen wünschen muß. Das Genauere soll an einem anderen Orte zur Sprache kommen. Einiges ist in der Leidensgeschichte der Volksschule schon angeführt. (2. Aufl. Seite 302 ff.)

D. Die Vorbildung der Volksschullehrer.

Zu den vorerwähnten Thatsachen, welche darthun, daß die Lehrer bei ihren Oberen nicht das volle Verständnis und das natürliche Mitgefühl für ihre Lage voraussetzen können, gehören auch gewisse Mißstände in der Vorbildung des Lehrerstandes, für welche das Schulregiment bisher noch gar kein Auge zu haben scheint.

9. Mängel an den Vorbildungsanstalten.

Wie in allen anderen Berufskreisen, so muß auch beim Bildungsgange des Lehrerstandes streng unterschieden werden zwischen der grundlegenden allgemeinen Bildung und dem Berufsstudium. Diese Unterscheidung ist in allen andern Ständen, z. B. bei den Theologen, den Juristen, beim Offizierstande, bei den höheren Gewerben ꝛc. längst praktisch durchgeführt und wohlbewährt. Bei diesen allen erhält die allgemeine Bildung ihren Abschluß auf den Gymnasien, Realschulen ꝛc., so daß die Universitäten, Kriegsschulen, polytechnischen Anstalten u. dergl. dann ausschließlich der Berufsbildung dienen. Bei der Vorbildung der Schulamtsaspiranten aber wird zwischen den Anstalten für die allgemeine Bildung (Präparandenschulen) und den eigentlichen Berufsschulen (Seminarien) diese strenge Unterscheidung nicht gemacht. In den Präparandenanstalten erhält nämlich die

allgemeine Bildung noch nicht ihren Abschluß, sie wird vielmehr in den Seminarien — neben der Berufsbildung — noch 3 Jahre lang weitergeführt. In Analogie mit den anderen Berufsklassen müßten also die Präparandenanstalten so erweitert werden, daß die allgemeine Bildung dort abgeschlossen würde und die Seminarien in der Hauptsache es nur noch mit dem Berufsstudium zu thun hätten. Denn die Weise, welche für die andern Stände gut ist, sollte auch für die Volksschullehrer die rechte sein. Ist aber für den Lehrerstand die gemischte Ehe von Bildungsanstalt und Berufsschule das Richtige, so sollte man auch die anderen Stände damit beglücken. Woher rührt nun diese Doppelnatur der Lehrerseminarien? Der Grund liegt in der geschichtlichen Entstehung und Entwickelung dieser Anstalten. Bis zum Anfange dieses Jahrhunderts haben sich weder Staat noch Kirche um die Vorbildung der Volksschullehrer bekümmert. Als dann endlich Lehrerseminarien eingerichtet wurden, stellte es sich als notwendig heraus, dort erst für die Ergänzung der allgemeinen Schulbildung zu sorgen und daneben noch die Berufswissenschaften zu pflegen. So ist die jetzige Gestalt der Seminarien entstanden. Später sah man dann ein, daß für die Schulamtsaspiranten die Zeit zwischen der Volksschule und dem Seminar — also gerade die lernfähigsten Jahre — allzu sehr brach lagen. Zu dieser Einsicht trugen namentlich die fortgesetzten Klagen der Seminarien über die mangelhafte Vorbildung der Seminaristen bei. Mit dem Aufhören des sogenannten Gehülfenwesens machte sich dann die genannte Lücke noch auffälliger bemerkbar. Darum fing man an, Präparandenschulen zu gründen. Die ersten Einrichtungen dieser Art waren freilich nur ein Notbehelf und konnten auch nichts anderes sein, so lange sie ausschließlich private, vom Staate gar nicht, oder nur sehr mäßig unterstützte Unternehmungen blieben. Seit dem, Ministerium Falk sind nun ordentliche Präparandenanstalten staatlicherseits eingerichtet worden, von denen aus die Zöglinge ins Seminar gehen können. Aber doch wurde dadurch das normale Verhältnis zwischen der allgemeinen und der Berufsbildung der Lehrer noch nicht hergestellt. Denn diese Anstalten reichen in ihrer bisherigen Einrichtung für die allgemeine Bildung immer noch nicht aus, sonst hätten ja die Seminarien nicht mehr nötig, sich noch so viel mit den allgemeinen Schulfächern zu befassen. Die Präparandenschulen müßten noch um 2 Kurse erweitert werden, so daß die allgemeine Bildung im wesentlichen dort abgeschlossen würde und dem Seminar — abgesehen von einigen Fächern, die für die Lehrerbildung von besonderer Bedeutung sind — nur die Berufswissenschaften übrig blieben, für die dann ein 2jähriger Kursus ausreichen dürfte.

Die Präparandenanstalten in ihrer jetzigen Form sind aber noch mit einer andern Unvollkommenheit behaftet. In allen andern Ständen erhalten die Schüler der allgemeinen Bildungsanstalten (Gymnasien — Realschulen ꝛc.) mit dem Abiturientenzeugnis ohne

weiteres die Berechtigung für den Besuch der Universitäten oder anderer Berufsschulen. Die Zöglinge der Präparandenanstalten bekommen zwar auch ein Abgangszeugnis, aber dieses giebt ihnen keinerlei Berechtigung. Ihre Aufnahme in ein Lehrerseminar hängt von einer neuen Prüfung ab, und da sie hier von Lehrern examiniert werden, denen sie nicht bekannt sind, so kann es leicht geschehen, daß nur die besten aufgenommen werden, während die übrigen an anderen Seminarien ihr Glück versuchen und zusehen müssen, ob sie irgendwo unterkommen.*)

Zu den genannten Abnormitäten in der Lehrerbildung kommt noch ein weiterer Umstand, unter dem die Schulamtsaspiranten schwer zu seufzen haben. In den Seminarien werden 3 Jahre lang in allen Klassen neben der Berufsbildung die Fächer der allgemeinen Schulbildung fortgesetzt, und die Prüfung über die letzteren findet erst beim Abgange statt, wo die Zöglinge auch ihr Berufsexamen machen sollen. Durch diese Einrichtung werden aber die jungen Leute sowohl in ihrer Arbeit wie auch in der Abgangsprüfung übermäßig belastet. Da sie ihren gewiß nicht leichten Schulsack bis zum Berufsexamen mitzuschleppen haben, müssen sie sich mit so vielen Fächern befassen, daß man wohl mit Recht in dieser Beziehung von einer Überbürdung reden kann. Und ferner sind sie aus demselben Grunde gehindert, sich mit aller Kraft auf die Berufswissenschaften zu legen, so daß ihnen auch ihr Berufsexamen noch wesentlich erschwert wird. Daß dieser Studiengang weder für die allgemeine Bildung noch für die Berufsfächer den rechten Ertrag abwerfen kann, dürfte kaum zweifelhaft sein. Denn eine solche Überlastung kann unmöglich einen Bildungsgewinn einbringen; Überlastung gereicht in jedem Falle zum Schaden. — Setzen wir einmal den Fall, die Studierenden der höheren Stände würden hinsichtlich ihrer allgemeinen Bildung nicht beim Abgange von den Gymnasien und Realschulen geprüft, sondern erst bei der Berufsprüfung als Theologen, Juristen, Mediziner, Philologen ꝛc. Was würde man darüber sagen? Würde man diese Weise nicht für eine ungeheuerliche Verkehrtheit erklären, was sie auch wirklich wäre? Warum aber unter allen Ständen gerade der Volksschullehrerstand in seinem Bildungsgange eine solche Behandlung

*) Die erwähnten Mängel müssen sich für die Präparandenanstalten um so empfindlicher fühlbar machen, als ohnehin über sie sehr ungünstige Ansichten beim Publikum in Umlauf sind. Ist doch ihr Kredit sogar vom Ministertische im preußischen Landtage aus wesentlich geschwächt worden. Bei einer Gelegenheit, wo von konservativer Seite geklagt wurde, die Lehrerbildung sei zu hoch geschraubt, erwiderte der Kommissar der Regierung, der Lehrplan der Präparandenanstalten gehe nicht wesentlich über die allgemeinen Volksschulen hinaus. In der That — ein höchst sonderbarer Ausspruch! Dem Lehrerberufe widmen sich doch durchweg nur solche jungen Leute, welche eine gute Beanlagung zeigen und die Volksschule mit Erfolg durchgemacht haben Wenn nun nach 3 Präparandenjahren noch nicht mehr erreicht ist als bloße Volksschulbildung, was leisten dann eigentlich die Präparandenanstalten? Thun sie weiter nichts, als wiederholen? Oder dreschen sie leeres Stroh?

tragen soll, ist vom Standpunkte der Vernunft und Billigkeit unverständlich und höchstens aus seiner traurigen Geschichte, die ohnehin so viele abnorme Belastungen zeigt, einigermaßen erklärlich.

So lange nun die Präparandenanstalten und Seminarien nicht so eingerichtet werden, wie es vernünftigerweise sein müßte, sollte man doch wenigstens den Zöglingen die Erleichterung schaffen, daß die Prüfung über die allgemeine Schulbildung nicht bis zuletzt verschoben, sondern spätestens nach dem 2. Seminarjahre abgehalten würde, so daß die Seminaristen dann im letzten Studienjahre sich mit aller Kraft auf die Berufsfächer legen könnten. Damit wäre der Sache besser gedient und auch den Personen, schon durch die einfache Einlegung einer Prüfung.

Hinsichtlich dieser Abschlußprüfung in den allgemeinen Schulwissenschaften ist noch eins zu erwähnen. Die höheren allgemeinen Bildungsanstalten geben mit dem Abiturientenzeugnis — oder auch schon früher — die Berechtigung für den 1jährigen Militärdienst, spätestens also mit dem 18. Jahre. Der Lehrerstand hat eine viel längere Vorbereitungszeit — er muß den ganzen Schulsack bis mindestens zum 20. Jahre mitschleppen, und selbst dann, beim Abschlußexamen, wird es noch nicht ausgesprochen, daß er in der allgemeinen Bildung den andern Ständen gleichsteht. Wie die Lehrer ihrer Militärpflicht genügen sollen, das ist eine Frage für sich; jedenfalls aber sollte man ihnen billigerweise bezeugen, daß sie in ihrer allgemeinen Bildung denjenigen, welche schon mit dem 17. oder 18. Jahre das Einjährigenzeugnis bekommen, mindestens gleichstehen.*)

Mit der 2. Lehrerprüfung (2—5 Jahre nach dem Abgange vom Seminare) ist auch ein drückender Übelstand verbunden. Wenn in den anderen Ständen (bei den Theologen, Juristen ꝛc.) noch eine zweite Prüfung vorkommt, so beschränkt sie sich auf die eigentlichen Berufsfächer. Der Examinator hat dort nur ausnahmsweise das Recht, noch in den Fächern der allgemeinen Schulbildung zu prüfen. Die Volksschullehrer dagegen werden in der 2. Dienstprüfung wiederum in beiderlei Fächern, in der Schulbildung und in den Berufswissenschaften, examiniert, und wenn sie dabei solche Examinatoren haben, denen sie früher unbekannt waren, so kann es leicht vorkommen, daß sie ohne wirkliches Verschulden in irgend einem Fache schlechtere Zensuren erhalten, als sie früher hatten. Und doch müssen sie bei allen Bewerbungen gerade dieses Zeugnis präsentieren. Billigerweise

*) In verschiedenen Lehrerversammlungen sowie in pädagogischen Zeitschriften ist gefordert worden, daß die Schulamtsaspiranten statt der Präparandenanstalten die Realschulen besuchen sollten und zwar bis zur Erlangung des Zeugnisses für den einjährigen Militärdienst. Die Antragsteller haben aber offenbar nicht bedacht, woher denn die Präparanden vom Lande die Mittel für eine solche Bildung bekommen sollen. Oder glaubt man etwa, der Staat werde die Lehrergehälter schleunigst soweit verbessern, daß nur solche Eltern ihre Söhne zum Lehrerberuf bestimmten, die auch jene höheren Bildungskosten bestreiten können? Dafür ist doch sicherlich wenig Aussicht vorhanden.

sollte aber auch für die Volksschullehrer das Zeugnis über die allgemeine Bildung ein für alle Mal feststehen, und die zweite Dienstprüfung müßte deshalb dahin abgeändert werden, daß bloß in den Berufswissenschaften examiniert würde oder doch nur ausnahmsweise in denjenigen Schulfächern, worin die Prüflinge früher ungenügende Zensuren erhalten hatten.

Wie sehr der Volksschullehrerstand durch die genannten Gebrechen seines Bildungsganges geschädigt worden ist, läßt sich gar nicht ausrechnen. Hier sei nur darauf hingewiesen, daß die landläufige Anschauung, welche in der Pädagogik nur eine Summe von schulmeisterlichen Handgriffen, nicht eine Kunst, sieht, durch die Vermengung der allgemeinen Bildung mit dem Berufsstudium der Lehrer noch mehr befestigt worden ist. Möchten darum endlich einmal die pädagogischen Fachblätter und Vereine, statt die Realschulen als Präparandenanstalten in Vorschlag zu bringen, an der rechten Stelle den Hebel ansetzen, nämlich dafür eintreten, daß durch entsprechende Erweiterung der Präparandenanstalten die allgemeine Bildung dort ihren Abschluß erhalten kann und den Seminarien ausschließlich die Berufsbildung zufällt. Sollten aber diese Vorschläge einstweilen noch nicht durchführbar erscheinen, so müßten wenigstens vorläufig immer wieder die Forderungen vertreten werden, daß 1) das Abgangszeugnis der Präparandenanstalten ohne weiteres zum Eintritt in ein Lehrerseminar berechtigte, daß 2) die Prüfung über die allgemeine Bildung spätestens am Ende des 2. Seminarjahres stattfände, und daß 3) mit den in dieser Prüfung erlangten Zeugnissen die Berechtigung zum einjährigen Dienste verbunden wäre.*)

10. Zu wenig Seminarien und Präparandenschulen.

Die besprochenen Mängel an den Vorbereitungsanstalten für das Volksschulamt fallen um so schwerer ins Gewicht, als bis in die neueste Zeit hinein nicht einmal für die unbedingt nötige Anzahl von Seminarien und Präparandenanstalten gesorgt war. Hierzu ein Beispiel.

Im Regierungsbezirk Düsseldorf wurde die Errichtung eines neuen evangelischen Lehrerseminars mehrere Jahrzehnte hindurch seitens der Schulbehörde verschleppt. Vergebens hatten die Lehrer wiederholt auf diese Lücke hingewiesen — die Behörde verneinte das Bedürfnis. Wie dringend dasselbe und wie schreiend der durch die Verzögerung herbei-

*) In Sachsen haben die Präparandenschulen bereits einen 4jährigen und die Seminarien einen 2jährigen Kursus. Die Wirkung dieser an und für sich zweckmäßigen Einrichtung wird dort aber dadurch wieder beeinträchtigt, daß beide Anstalten mit einander verbunden sind, während sie aus mancherlei Gründen in der Leitung und womöglich auch örtlich getrennt sein müßten. Näheres über diesen Gegenstand siehe in dem Aufsatze: Thesen über die allgemeine Bildung und die Berufsbildung der Volksschullehrer. (Von Rektor Dörpfeld, Seminardirektor Dr. Rein in Eisenach und Rektor Horn, Vorsteher der Präparandenanstalt in Orsoy.) — siehe Aprilheft 1881 des Evangelischen Schulblattes.

geführte Notstand geworden war, bezeugt die private Äußerung eines späteren Schulrates. Als endlich ein zweites evangelisches Seminar (zu Mettmann, 1873) errichtet war, sagte derselbe zu dem Schreiber dieses, es zeige sich schon jetzt, daß noch sofort ein drittes Seminar nötig sei (es wurde 1876 in Rheydt errichtet), und nach seiner Schätzung würden dann noch 25 Jahre vergehen, bis der durch die Verschleppung verursachte Lehrermangel vollständig ausgefüllt sei. Dieser — durch die Säumigkeit der Schulverwaltung verschuldete — Lehrermangel hat mancherlei traurige und vielfach geradezu verwüstende Folgen nach sich gezogen. Trotz der Erhöhung der Lehrergehälter fanden sich bei vielen Vakanzen nur Bewerber mit sehr geringwertigen Zeugnissen, so daß manchmal selbst wichtige Stellen nur mit notdürftigen Kräften besetzt werden konnten. Als dann der Lehrermangel immer mehr zu einem chronischen Übel sich gestaltete, waren viele Schulgemeinden gezwungen, Lehrkräfte aus weit entfernten Gegenden heranzuziehen, über deren berufliche und persönliche Eigenschaften man nichts Sicheres erkunden konnte, so daß neben tüchtigen Kräften auch mancherlei zweifelhafte Elemente in die niederrheinischen Dörfer und Städte übersiedelten. Und weil den aus der Ferne eingewanderten Lehrern die hiesigen Verhältnisse fremd waren, so wurde es vielen schwer, sich darin zurechtzufinden. Namentlich war das hier bestehende Hauptlehreramt ihnen fremd, und dadurch entstanden die Seite 290 ff. besprochenen Reibungen mit den Hauptlehrern samt ihren verwüstenden Folgen. Das alles wäre vermieden worden, wenn die Schulverwaltung rechtzeitig für die nötige Anzahl von Vorbereitungsanstalten zum Volksschulamte gesorgt hätte.

E. Schlimme Folgen für weitere Kreise.

Wir müssen die schlimmen Wirkungen des bureaukratisch-kirchlichen Schulregiments noch nach anderen Seiten hin verfolgen.

11. Erziehung nicht Volkssache.

Die bedauerliche Thatsache, daß die Jugenderziehung bei uns nicht Volkssache geworden ist, fällt ebenfalls vornehmlich der vormundschaftlichen Schulverwaltung zur Last. Selbstverständlich wird hier unter Volkssache nicht nach Art der politischen Parteimacherei eine solche verstanden, hinter der ein großer Haufe Volks herläuft, mit Massenversammlungen und Zweckessen, sondern eine Angelegenheit, welche im Kern des Volkes, d. h. bei allen, die für das Gemeinwesen Herz und Sinn haben, irgend ein Maß von Teilnahme findet, die demgemäß an jeden mit dem Anspruch herantreten darf, daß er von rechtswegen dafür mit verantwortlich sei und an seinem Teile dafür mit eintreten solle.

Außer den religiösen Angelegenheiten ist nun wohl nichts zu nennen, was in gleichem Grade geeignet und bestimmt wäre, eine Volkssache, eine Angelegenheit des ganzen Volkes, zu sein, als die Erziehung der Jugend. Was liegt dem Herzen der Eltern schon von Natur näher, als das Wohlergehen ihrer Kinder? Wo giebt es ein größeres Leid als das, was einer an den eigenen Kindern erlebt? Aber nicht bloß die Familie, sondern alle Volkskreise: der Staat, die Kirche, die bürgerliche Gemeinde, die freien Gesellschaften, alle Arten von volkswirtschaftlichem Erwerb, ferner alle Künste und Wissenschaften — sogar die Gesundheitspflege — sind in ihrem Gedeihen und in ihrer Fortentwicklung davon abhängig, in welchem Maße das heranwachsende Geschlecht gebildet und erzogen ist. Es ist das tiefgreifendste und zugleich das allgemeinste Interesse, was das Wort Jugenderziehung bezeichnet — so muß man nach der Natur der Sache denken. Aber so wahr dies ist, ebenso wahr ist auch in Deutschland wie anderwärts, daß keine Angelegenheit sich so wenig der allgemeinen Teilnahme erfreut, so wenig im eigentlichen Sinne eine Gemeinsache, eine Volkssache, hat werden können, als die Jugenderziehung. Dafür giebt es ein charakteristisches Kennzeichen. Wo heutzutage eine Angelegenheit die Leute interessiert, oder wo nur halbwegs die Aussicht vorhanden ist, daß sich eine Teilnahme dafür erwecken lasse, da ist sofort auch die Presse mit Zeitschriften und Büchern bei der Hand. Es existieren Zeitschriften für alles Mögliche, für Marken- und für Käfersammler, für Radfahrer und für Skatspieler, es ist fast kein Fleckchen des Gemeinwesens und des Privatinteresses aufzuspüren, wofür nicht ein Blatt für „jedermann aus dem Volke“ vorhanden wäre, nur allein die Erziehung bildet in der Journalistik, die dem allgemeinen Publikum sich widmet, eine große leere Stelle. (An pädagogischen Zeitschriften ist zwar kein Mangel; sie sind aber bloß für die Fachleute, die Lehrer, bestimmt und werden fast ausschließlich auch nur von diesen gelesen. Von dieser technisch-pädagogischen Litteratur ist also hier nicht die Rede.) Einzelne Anfänge zu einer volkstümlichen pädagogischen Presse hat man zwar hier und da schon gemacht, z. B. in den Berichten und Korrespondenzblättern der Rettungs- und Waisenhäuser, in kirchlichen, landwirtschaftlichen ꝛc. Zeitschriften; auch bringen die politischen Blätter je und dann einen einsamen Artikel über Schul- und Erziehungsfragen. Aber über diese bescheidenen Anfänge hinaus, die zumeist noch jung sind, ist es nicht gekommen. Es fehlt an rechten Schreibern nicht minder als an den Lesern. Und was die Bücherlitteratur dieser Art betrifft, so wird man in allen Häusern, wo religiöses Leben ist, irgend ein Andachtsbuch finden, in manchen Gegenden ein bestimmtes, das alle gebrauchen; diese Bücher sind volkstümlich, ihr Dasein beweist, daß da, wo sie Leser finden, die von ihnen gepflegte Sache wirklich Volkssache ist. In anderem Sinne und zum Teil auch in anderen Kreisen gelten die Schriften aus der sogenannten „schönen“ Litteratur — Göthe, Schiller ꝛc. samt den leichteren Unter-

haltungsschriften und Blättern — als Volkslektüre. Ja, man hat sogar etwas übereilt den Namen „Nationallitteratur“ für diese allein in Beschlag genommen. Bücher wie Riehls Naturgeschichte des Volkes und andere, die sich mit einem speziellen Fache beschäftigen, wie Schleidens Leben der Pflanze und ähnliche sind in den gebildeten Ständen in einem Grade verbreitet, daß sie hier ebenfalls fast als Volksbücher angesehen werden dürfen; sie haben die Kenntnis des Gegenstandes, welchen sie behandeln, in diesen Kreisen in gewissem Maße zum Gemeingut gemacht; was sonst nur ein Interesse der Fachmänner war, ist zu einem allgemeinen geworden. Was hat die Pädagogik in dieser Art aufzuweisen? Fast gar nichts. Zu der Zeit, als Pestalozzis Bestrebungen die Aufmerksamkeit vieler Volksfreunde auf sich zogen, (es fiel das ungefähr zusammen mit der Zeit, wo das niedergeworfene Preußen seine Kräfte wieder sammelte und darum die Staatsmänner ein lebhafteres Interesse für das Schul- und Erziehungswesen bekundeten) damals haben allerdings einige hervorragende Männer auch weitere Volkskreise — namentlich die gebildeten — für diese wichtige Angelegenheit zu erwärmen gesucht. So der Patriot Ernst Moritz Arndt durch seine Schrift: „Fragmente über Menschenbildung“. Altona 1805. 2 Bde. 3. Bd. 1819. und der Philosoph Fichte durch seine berühmten „Reden an die Deutsche Nation“. Diese Männer haben aber seitdem wenige Nachfolger gefunden, zumal unter den Schriftstellern, die eine ähnlich hervorragende Stellung einnahmen. Zwar könnten auch wohl aus der späteren Zeit ein paar pädagogische Schriften genannt werden, die es verdienten, „Volksbücher“ zu sein, z. B. die Schrift eines ungenannten Verfassers: „Erziehungsresultate. Geschichten, Charakteristiken und Bilder nach dem Leben. Ein Beitrag zur praktischen Erziehung für Eltern und andere Erzieher.“ Hannover, bei Louis Ehlermann. 1857 — ferner „Berliner Briefe über Erziehung“ — und aus der neuesten Zeit „Rembrandt als Erzieher“ und ähnliche. Aber diese achtbaren Versuche lassen in ihrer Vereinsamung um so mehr in die Augen fallen, wie viel auf diesem Gebiete hätte geschehen können und nicht geschehen ist. Trotz der reichen Fülle von technisch-pädagogischen Schriftstellern besitzt Deutschland dennoch kein volksmäßiges pädagogisches Bücherwesen, ein Umstand, der unbestreitbar bezeugt, daß die Angelegenheit der Jugenderziehung noch nicht zur Volkssache geworden ist, nicht einmal in den gebildeten Ständen. Daß die Deutschen gern und viel von Nationalerziehung sprechen, beweist noch nicht, daß sie eine solche wirklich besitzen. Bekanntlich reden sehr viele Menschen am liebsten von den Eigenschaften, welche ihnen am meisten fehlen.

Aber — höre ich sagen — wir haben ja in Deutschland die allgemeine Schulpflicht und geben jährlich Millionen für unser wohlgeordnetes und weltberühmtes Schulwesen aus; ist das denn keine Nationalerziehung? Noch lange nicht. Eine Nationalerziehung ist nur da in gesunder Übung, wo das Kapital, welches das Volkstum

an Kultur- und ethischen Gütern besitzt, durch die gesamte Erziehung sicher auf die Jugend vererbt wird, und wo das junge Geschlecht vermöge dieser Erbschaft auch die Fähigkeit erlangt, dieses Nationalgut zu erhalten und zu mehren. Dies setzt aber ein Doppeltes voraus. Das erste ist, daß wahrhafte Nationalgüter — und zwar nicht in der Erinnerung oder in der Hoffnung oder in der Einbildung, sondern in der Wirklichkeit — vorhanden sind. Dieser Punkt will genauer besehen sein. Das Erbgut eines Volkes — sein Kulturbestand — stellt sich zwar auch in äußeren Werken und Einrichtungen dar, am deutlichsten in den Produkten der Litteratur; allein sein eigentliches Wohnen und Darstellen geschieht in den lebendigen Menschen. Jene Kulturwerke sind für die Nation nur dann ein geistiges Erbe, wenn die Kräfte, die sie geschaffen, noch lebendig in ihren Gliedern wohnen und wirken.

„Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen." Ein Volk ist aber nicht ein Haufe von Individuen, sondern ein Geglieder, wie der Leib ein Geglieder ist, worin jedes Glied seine eigentümliche Gabe und Bestimmung hat. Die Individuen sind jedoch nicht die Glieder, welche ein Volk zu einem Geglieder machen; als solche Glieder müssen vielmehr vornehmlich die verschiedenen Gemeinschaften betrachtet werden, in denen das nationale Leben sich darstellt und neuen Kulturerwerb schafft: der Staat, die Kirche, die bürgerlichen Genossenschaften, die Familie, die wirtschaftlichen Verkehrskreise, die geordneten und freien Verkehrskreise der Wissenschaft und Kunst u. s. w. Jede dieser Lebensgemeinschaften hat vermöge ihrer eigentümlichen Ausrüstung und Bestimmung auch ein eigentümliches Kulturkapital erworben und der gesamten Volksgemeinschaft zum Genuß zugeführt. So z. B. der Staat insonderheit das, was das Volk an Jurisprudenz, an Verwaltungseinsicht und Wohlfahrtseinrichtungen, an Wehrhaftigkeit u. s. w. besitzt; die Kirche insonderheit das, was zum ethischen Kulturgehalt, zur sittlichen Gesundheit des Volkslebens gehört und allem Sehnen und Streben die höchste, edelste Richtung giebt. Und so in der Reihe herum. Jede Gemeinschaft hat für alle gearbeitet, jede ist durch alle gefördert worden. Da nun jedes Individuum jeder dieser Gemeinschaften angehören, in allen mitarbeiten soll, so muß es auch durch alle gefördert werden. Für jede Lebensgemeinschaft des Volkes gilt das Dichterwort: „Was uns not ist, uns zum Heil ward's gegründet von den Vätern; aber das ist unser Teil, daß wir gründen für die spätern." Damit kommen wir zur zweiten Voraussetzung einer wahrhaft nationalen Erziehung: daß nämlich das gesamte Volk die Jugenderziehung als eine gemeinsame Aufgabe erfaßt, als eine Aufgabe, die jedem auch solche Pflichten zuweist, die ebenso wenig durch einen Lohndiener versehen werden können, als man einen andern für sich essen und trinken lassen kann. Schon aus diesen einfachen, wahren und gewissen Sätzen geht zur Evidenz hervor, daß es eine Thorheit ist, zu sagen, die Schulen könnten ihre Aufgabe

lösen, auch wenn die Eltern, die Kirche, der Staat und die andern Gemeinschaften des Volkes ihre Pflicht bei der Erziehung des Volkes versäumten.

Wunderlicher Wahn! Wenn die deutschen Alten keine Zucht annehmen, wenn Sitten und Gesittung, wenn das soziale und gesellige Leben, wenn die Familie und die Kirche, die schönen Künste und die Staatskunst nicht als wohlgezogene und stets noch selbst unter höherer Zucht stehende Wesen sich vor der Jugend bezeigen wollen: nun, so treibe man Schulkünste und Schulkünsteleien, so viel man will, und ergötze sich an den Leistungen nach Herzenslust, aber das Reden von „Nationalerziehung" lasse man hübsch bleiben.

Der besprochene Irrtum, welcher von der allgemeinen Schulung Großthaten für die Nationalerziehung erwartet, auch wenn die nationalen Kräfte sich nicht zu gemeinsamem Handeln für diesen Zweck ernstlich zusammenfassen, ja selbst da noch eine Nationalerziehung erwartet, wo das Volksleben in den ungezogensten Ausschreitungen sich bewegen darf und bewegt, — dieser Irrtum mag teilweise aus einem deutschen Nationalgebrechen stammen, aber dem größten Teile nach ist er ohne Zweifel eine Frucht der bisherigen resp. früheren widernatürlichen deutschen Schul-, Kirchen- und Staatsverfassung. Beim Schulwesen hat das bureaukratisch-hierarchische Schulregiment die Mitwirkung der Schulgemeinde nur da in Anspruch genommen, wo es sich ums Bezahlen handelte. In der Gesetzgebung und Leitung der Schulen hielt man ihre Hilfe für entbehrlich, ja ihre Beteiligung für hinderlich und schädlich. Wenn nun das Volk von seiner Schulbeamtenschaft gelehrt wurde, zu glauben, daß es um die Schulangelegenheiten sich nicht zu kümmern habe: wie sollte es auf den Gedanken kommen, daß eine ordentliche Jugenderziehung noch viel mehr als ein sich Bekümmern um Schulfinanzen erfordere? Und wenn die Schulinteressenten doch auf den Gedanken gekommen wären, daß noch manches nötig sei, z. B. eine öffentliche Sittenaufsicht der Jugend, — wie hätten sie es anstellen sollen, um eine solche möglich zu machen? Eine Organisation der Schulgemeinde, an die man sich hätte wenden können, war nicht vorhanden.*)

Die Schulinteressenten haben sich indes mit der Idee einer allgemeinen Sittenaufsicht der Jugend und was weiter damit zusammenhängt, nie ernstlich beschäftigt; es geht der Scholarchie und ebenso der

*) Aus manchen Großstädten, namentlich aus der Haupt- und Residenzstadt Berlin, wird bitterlich geklagt, daß die Eltern ruhig zusehen müßten, wie ihre Kinder durch schmutzige Bilder, die offen an den Fenstern mancher Buchläden hängen, schändlich verführt würden. Dahin gehört noch manches, z. B. daß gewissenlose Buchhändler in Stadt und Land Schmutz- und Schandromane verbreiten. Gegen die Vergiftung des leiblichen Lebens giebt es gesetzlichen Schutz und bestellte Wächter. Wo aber ist der Schutz und die Wacht gegen offenbare Vergiftung der Seelen? Wo sind die berufenen Organe, die hier für die Jugend ihren Mund aufthun können und sollen und Gehör finden? Die Besprechung dieses Notstandes wäre eine verdienstvolle Aufgabe für die großen Lehrerversammlungen.

Hierarchie und Bureaukratie, mit dem von ihnen bevormundeten Volke gerade, wie es ungeschickten Schulmeistern mit wenig begabten Schülern geht: diese werden so lange für lernunfähig und lernunlustig ausgescholten, bis sie endlich wirklich lernunfähig und lernunlustig sind. Schon diese einfachen Thatsachen zeigen zur Genüge, daß das Schulwesen — gerade wie die Kirche — unter den Händen der Bevormundungsverwaltung nimmer zu einer wahrhaft nationalen Erziehung sich vervollständigen kann, vielmehr seine bessere Natur, seine innerste Wirkenskraft immer mehr einbüßt. Die Bureaukratie wird immer der Meinung sein, wenn sie das Schulwesen so geordnet hätte, daß die Verwaltungsmaschine ihren geregelten Gang ginge, dann wäre das Nationalerziehung. Sie wird nie auf den Gedanken kommen, daß die Hauptsachen, die eigentlichen Wirkenskräfte, aus andern Lebenskreisen von innen heraus erzeugt und bereits in selbstthätiger Übung sein müssen, bevor eine segenbringende Mitwirkung von oben herab überhaupt möglich ist.

Will man zusehen, ob in Deutschland auf eine gesunde nationale Jugenderziehung gehofft werden darf, so müssen vorweg die Kräfte überschlagen werden, welche das Volksleben in den Dienst stellen kann.

Es ist nicht unseres Berufs, hier einen solchen Überschlag zu versuchen; aber das sei gesagt: wer ihn machen will, hat vor allem nach solchen Kräften zu fragen, die im Leben der Nation wurzeln und wachsen wie die Eichen in unserem deutschen Boden, die bekanntlich nicht erst durch Forstschulen und Oberförster auf die Welt gekommen sind, jedoch unter der Pflege kundiger Hände allerdings desto besser gedeihen. Sollte aber etwa das deutsche Volk keine nationalen Güter haben, die ohne Zuthun der staatlichen Büreaukratie erworben wären? Besinnen wir uns einen Augenblick. Hat die Entwickelung der deutschen Sprache auf Regierungsverfügungen warten müssen, um klassische Werke hervorbringen zu können? Sind die Sprachgesetze, damit sie nicht vergessen würden, den Polizeireglements einverleibt gewesen? War Dr. Martin Luther, der nicht bloß der deutschen Erziehung, sondern dem gesamten Denken und Leben des deutschen Volkes, ja der halben Welt, eine andere, bessere Bahn gebrochen hat, ein mit staatlicher Vollmacht ausgestatteter Kultusminister des heiligen römischen Reiches? Ist Sebastian Bach, der Meister echter deutscher Musik, der Reformator dieses mächtigen Elementes in der deutschen Nationalerziehung, ein Hofmusikus, und Heinrich Pestalozzi, der prophetische Seher in pädagogischen Dingen, ein königlicher Edukationsrat oder ein großherzoglicher Oberstudienrat gewesen? Haben die Männer, welche einst zu Pestalozzi wanderten, und die, welche heute unter viel Sorge und Entbehrung in den öffentlichen Schulen den Kindern des geringen Mannes oder in separaten Anstalten armen Kindern aller Art mit Selbstverleugnung dienen — haben sie ihre Liebe zu der Jugend durch das empfangen, was die Regierung an honos et praemium ihnen vorhält? Das deutsche Haus, diese Ur- und Normalerziehungsanstalt,

— und die christliche Kirche, die ihrem Berufe nach eine Mutter aller geweihten (ethischen) Erziehungskräfte sein soll und zum Teil auch ist, — sind sie von Gott, oder von Menschen? Fideicommisse, oder Staatsdomänen? Und endlich die Institution, die mit der Ehe gleichen Alters ist und mit ihr die beiden Hauptsäulen einer gesunden Volkserziehung bildet, — die christliche Sabbathfeier? auch sie ist weder die Erfindung eines gekrönten Philosophen, noch einer sogenannten Nationalversammlung; aber beide, der Sabbath und die Ehe, sind die nächsten echten Prüfsteine, wie weit ein Volk auf dem Wege zu einer vollgiltigen „Nationalerziehung" fortgeschritten ist.

Summa: Für eine Nationalerziehung darf von oben herab weder die Hauptsache noch überhaupt etwas positiv Schaffendes erwartet werden. Die eigentlich erziehende Wirksamkeit fällt vielmehr den innerstaatlichen Kräften, Instituten und Gemeinschaften zu, und das beste Teil dieser Wirksamkeit läßt sich nicht einmal organisieren. Es fragt sich nur, ob in einem Volke solche Kräfte, Institute, Sitten ꝛc. vorhanden sind, oder nicht: wenn ja, so äußert sich ihr erziehliches Wirken gleichsam von selbst, nämlich dadurch, daß sie da sind und leben. Dennoch bleibt auch für ein organisiertes gemeinsames Wirken dieser Kräfte noch viel zu thun übrig, und hier ist die erste Voraussetzung die, daß die ganze Nation die Erziehung der Jugend als eine gemeinsame Pflicht erkenne, daß die Jugenderziehung Volkssache werde. Durch die bisherige Schulverfassung, die staatskirchliche Scholarchie, hat es aber dazu nicht kommen können; nicht einmal das Schulwesen ist zu einer Volkssache geworden.

12. Behinderung des Segens der pädagogischen Wissenschaft hinsichtlich weiterer Kreise.

Werfen wir schließlich noch einen Blick auf die Folgewirkungen der Vernachlässigung der pädagogischen Wissenschaft auf den Universitäten, welche sich auch *außerhalb des Schulgebietes* fühlbar machen.

Die Wissenschaft der Pädagogik hat ihren Namen erhalten von ihrer Anwendung auf das *jugendliche* Alter (paids, pais Knabe, agein, agagein leiten; agōgos Leiter). Der Vollbegriff dieser Wissenschaft reicht aber viel weiter. Man definiert die Pädagogik gewöhnlich als: absichtliche und planmäßige Einwirkung auf den Geist und das Gemüt der Zöglinge, wobei dann natürlich ein bestimmtes Ziel hinzugedacht werden muß. Dieses Ziel wird in moralischer Beziehung bestimmt durch die *Ethik* und ist in kultureller Beziehung abhängig von dem, was der jeweilige Kulturstand an *Wissenschaften und Künsten* besitzt. Es handelt sich also in der Pädagogik vor allem um das rechte Ziel; denn wenn dasselbe mit der Ethik in Widerspruch stände, so würde das absichtliche Einwirken auf die betreffenden Personen — soweit jener Widerspruch reicht — nicht ein *Zurechtführen*, sondern ein *Verführen* heißen müssen. Für das pädagogische Ziel

ist demnach die Ethik die erste grundlegende Hilfswissenschaft der Pädagogik. — Soll nun die pädagogische Einwirkung gelingen, d. i. zu dem beabsichtigten richtigen Ziele führen, so muß sie sich in ihrem Verfahren streng nach den Entwickelungsgesetzen des menschlichen Geistes richten. Diese Entwickelungsgesetze sind bei der Psychologie zu erfragen. Hinsichtlich der Erziehungs- und Unterrichtsmethode ist demnach die Pädagogik eine der Hauptanwendungen der Psychologie, ähnlich wie alle Zweige der Technik auf dem Naturgebiete (Architektur, Maschinenbau, Landwirtschaft ꝛc.) in der Naturlehre (Physik und Chemie) ihre grundlegende Hilfswissenschaft haben. Für die pädagogische Praxis müssen die theoretischen Ratschläge der Psychologie natürlich ergänzt werden durch das, was die Geschichte und Erfahrung an Winken und Mitteln für den Unterricht erprobt haben. Denkt man nun bei der absichtlichen Einwirkung auf Geist und Gemüt anderer Personen nur an eigentliche Zöglinge, so haben wir die Pädagogik im engeren Sinne, wie sie gewöhnlich nach dem Wortlaute ihres Namens verstanden wird. Aber in dem gesellschaftlichen Leben, wie es in Staat, Kirche ꝛc. sich darstellt, findet sich die Nötigung und Aufgabe, auf Geist und Gemüt anderer Personen absichtlich und planmäßig einzuwirken, auch außerhalb des Schulwesens, und zwar in reichem Maße, nur daß dann diese anderen Personen nicht Zöglinge, sondern Erwachsene, Mündige sind. Dahin gehört z. B. im Militärwesen für die Offiziere die Aufgabe, die junge Mannschaft im Waffendienste auszurüsten, im staatlichen Verwaltungswesen für die betreffenden Beamten — von den Bürgermeistern bis zu den Ministern hinauf — die Nötigung mit den Verwaltungskörpern der verschiedenen Instanzen über Mittel und Wege zur Verbesserung der gesellschaftlichen Zustände sich zu verständigen bezw. dieselben für beabsichtigte Verbesserungen geneigt zu machen. Ferner ist die praktische Thätigkeit der Kirche — auch abgesehen von ihrer Einwirkung auf die Jugend — zu einem Hauptteile von eben dieser Art, d. h. sie hat eine planmäßige und absichtliche Einwirkung auf Geist und Gemüt anderer im Auge. Weiter fällt die gesamte Thätigkeit der Schriftsteller aller Art — wofern sie etwas Höheres als bloße Unterhaltung bezweckt — ganz und gar unter den vorbezeichneten Gesichtspunkt, ist also pädagogischer Art. So wären noch manche Stellen und Kreise zu nennen, wo ein absichtliches und planmäßiges Einwirken auf Geist und Gemüt anderer Personen stattfindet und stattfinden muß, also eine Anwendung der pädagogischen Wissenschaft. Die Pädagogik im weitesten Sinne, insofern sie auch die Erwachsenen umfaßt, könnte man nun Anthropagogik (Menschenerziehung) oder Demagogik (Volkserziehung) nennen. Jener erste Name ist aber nicht gebräuchlich, und das Wort Demagogik giebt einen üblen Sinn. Auf den Namen kommt jedoch wenig an, und so mag denn die beschriebene Thätigkeit auch in ihrem allgemeinsten Sinne den Namen „Pädagogik" tragen, wenn auch für gewöhnlich dabei bloß an die Jugenderziehung gedacht wird. Wir

sehen also, die pädagogische Thätigkeit reicht außerordentlich weit, über die Familie und Schule hinaus in die Kirche wie ins Staatsleben, auf den Exerzierplatz wie in die Arbeitsstube des Schriftstellers ꝛc. Überall, wo sie stattfindet, hängt das gute Gelingen davon ab, in welchem Maße die betreffenden Personen für ihre spezielle Aufgabe psychologisch-pädagogische Einsicht und Geschick haben, oder mit anderen Worten, wie weit sie mit den Grundlehren der Pädagogik in der speziellen Anwendung auf ihr Bedürfnis theoretisch und praktisch vertraut sind. Leider ist aber die pädagogische Wissenschaft — wegen ihrer mangelhaften Pflege seitens der Universitäten — noch nicht in dem Maße ausgebildet, um in solcher Art sicher dienen zu können, namentlich nicht in der Anwendung auf diese sehr verschiedenartigen Bedürfnisse. Also schon um deswillen haben die erwähnten Gebiete unter jener Versäumnis schwer zu leiden. Aber nicht das allein drückt diese verschiedenartigen Verzweigungen der Pädagogik, sondern auch die Geringschätzung, welche diese Wissenschaft hat tragen müssen, da ja allgemein die Meinung herrscht, das, was in dieser Beziehung nötig wäre, fiele einem im übrigen für seinen Beruf wohl unterrichteten Manne sozusagen von selber zu. Dieser Irrtum hat zur Folge gehabt, daß die betreffenden Personen sich noch nicht einmal um das bekümmert haben, was die Pädagogik doch thatsächlich an Belehrung hätte bieten können.

Zur Verdeutlichung des Gesagten wollen wir eins von diesen leidenden Gebieten etwas näher ins Auge fassen: die praktische Theologie. Da alle Teile derselben: — die Katechetik, die Homiletik, die Predigt, der liturgische Teil des Gottesdienstes, die Privatseelsorge, die Erbauungslitteratur, die Apologetik, die Polemik, die innere Mission, die Einwirkung auf speziell gefährdete Volkskreise (Sozialdemokratie), die Mission unter Juden, Muhamedanern und Heiden — und in der Heidenwelt insbesondere wieder die verschiedenartige Arbeit an den Kulturvölkern und den unkultivierten Volksstämmen — nach der formalen Seite hin ganz und gar auf der Psychologie und ihrer pädagogischen Anwendung, kurz: auf der prinzipiellen Pädagogik, ruhen, so müßte die Pädagogik als Lehre von der planmäßigen Einwirkung auf Geist und Gemüt Hauptgrundlage der praktischen Theologie sein. Ohne Kenntnis der psychologischen Gesetze muß sich die letztere mit dem behelfen, was Geschichte und Erfahrung bieten und wird dann nie sicheren Boden gewinnen. Daß den Vorlesungen über Katechetik, Homiletik, Kultus, Privatseelsorge ꝛc. erst ein Kursus über Psychologie und Pädagogik in Anwendung auf die kirchlichen Aufgaben voraufgehen müßte, ist aber den Theologen ein fernliegender oder gar fremder Gedanke. Daher konnte ihnen auch die ungenügende Pflege der Pädagogik auf den Universitäten — obwohl sie selbst darunter leiden — niemals auffallen. (Und trotzdem beanspruchen sie sogar noch die Bevormundung und Beaufsichtigung des Schulamtes.) Wer nun die verschiedenen Thätigkeiten der praktischen Theologie mit

geschärftem pädagogischen Blicke beobachtete, der würde sich des Eindrucks nicht erwehren können, daß dieselbe an äußerst zahlreichen Mängeln leidet, aber, wie gesagt, nicht in einem einzelnen Zweige allein, sondern in allen ohne Ausnahme — von der Katechetik bis zur Heidenmission. Allerdings besitzt die Kirche vermöge ihrer langjährigen Geschichte auch ein nicht unbeträchtliches Maß von pädagogischer Altersweisheit, das darf nicht verkannt werden. Allein wie will man ausmachen, was von den ererbten pädagogischen Ratschlägen, Winken und Einrichtungen wirkliche Weisheit ist, und was Verirrung und pädagogische Thorheit heißen muß? Das kann doch offenbar nur durch eine vollständig ausgebildete pädagogische Wissenschaft entschieden werden. Ferner soll anerkannt werden, daß es je und je nicht wenige Theologen — praktische wie gelehrte — gegeben hat, welche sich mit Liebe und teilweise mit Eifer um die pädagogische Litteratur bekümmert haben, allein dies ist meistens nur im Blick auf den Jugendunterricht geschehen. Dagegen an die Anwendung der Pädagogik auf die spezifischen Aufgaben der praktischen Theologie an den Erwachsenen wurde meistens nicht gedacht. Ja, selbst die pfarramtliche Thätigkeit unter der Jugend läßt immer noch wenig pädagogische Reformen erkennen, denn der Katechumenen- und Konfirmandenunterricht geht im wesentlichen noch in den Geleisen der alten scholastischen Katechismusbehandlung einher, und das Mahnen von schulmännischer Seite an dringend nötige Verbesserungen stößt meistens auf entschiedenen Widerspruch und Widerstand.

Wahrscheinlich werden die meisten theologischen Leser, wenn ihnen das vorstehende Urteil eines Schulmannes über die pädagogischen Mängel der gesamten praktischen Theologie zu Gesichte kommt, die Hände über dem Kopfe zusammenschlagen und kaum wissen, wie stark sie ihre Verwunderung und Entrüstung über diese anmaßliche Kritik eines Laien ausdrücken sollen. Ich muß das ertragen; ich kann nichts wider die Wahrheit, und ein alter Kirchenvater sagt: „Wenn die Wahrheit nicht gesagt werden kann ohne Skandal, so geschehe der Skandal, und die Wahrheit werde gesagt.“ Eine ausführliche Darlegung und Begründung jener Mängel der praktischen Theologie ist natürlich hier nicht möglich; es würde dazu ein Buch von sehr großem Umfange nötig sein. Aber etliche Beispiele zur Veranschaulichung und Verdeutlichung des Gesagten wollen wir doch in Kürze geben. Zuerst ein Zeugnis aus der Kirchengeschichte.

Vor nun mehr als zwei Jahrhunderten gab Spener seine bedeutsame und damals vielumstrittene Schrift „Pia desideria“ heraus. Dieselbe enthielt eine lange Reihe praktischer Vorschläge und Mahnungen zur Fortführung der von Luther begonnenen Reformation der Kirche, vornehmlich hinsichtlich ihrer inneren Verneuerung. Seine Vorschläge waren im Grunde nicht spezifisch theologischer, sondern durchaus pädagogischer Natur. Das Theologische darin bezeichnete nur das Gebiet, wo seine formal-pädagogischen Ratschläge zur An-

wendung kommen sollten. Daß seine Vorschläge im wesentlichen nur pädagogischer Art waren, haben seine heftigsten Gegner selber bezeugt, wenn auch wider ihren Willen. Als Spener aus seiner gesegneten und damals noch wenig angefochtenen Wirksamkeit in Frankfurt a/Main in die damalige Hochburg der lutherischen Orthodoxie — nach Sachsen — berufen wurde (als Hofprediger und Generalsuperintendent), und nun alsobald ein großer Kampf und Lärm sich erhob, da faßten seine damaligen Gegner ihren Widerspruch in das Spottwort zusammen: Der Kurfürst hätte einen Hofprediger berufen wollen und habe nur einen Schulmeister bekommen. Das war deutlich geredet. Speners Stellung in Dresden wurde immer unerquicklicher, und er mußte schließlich froh sein, daß ihm in Berlin eine ruhigere, gesegnetere Wirkungsstätte für seine letzten Lebenstage verliehen wurde. Dieses Beispiel sagt aber noch mehr. Was ist von dieses „Schulmeisters" pädagogisch-theologischen Reformvorschlägen in der langen Zeit der 200 Jahre in den deutschen Kirchen zur Ausführung gekommen? Eigentlich nur ein sehr kleiner Bruchteil; die meisten ruhen unangerührt in den Geschichtsakten und harren eines Mannes, der die damals abgebrochene Innenreform der Kirche in Spenerschem Geiste wieder aufnehmen kann. Und warum konnten jene Reformanfänge nicht durchdringen? Offenbar hauptsächlich darum nicht, weil es der praktischen Theologie damals zu sehr an pädagogischem Blick und Trieb fehlte und auch heute noch fehlt. Wir könnten aus der Kirchengeschichte nicht wenige Zeugnisbeispiele ähnlicher Art anführen. Es wird an diesem einen genug sein. Nur auf eins noch wollen wir kurz hindeuten. An den umfassenden und reichhaltigen pädagogischen Arbeiten des letzten mährischen Brüderbischofs Amos Comenius (1592—1671) ist die Theologie in dieser langen Zeit bekanntlich sehr teilnahmlos vorübergegangen; wenigstens hat sie sich (abgesehen von Zinzendorf und seiner Brüdergemeinde) sehr wenig von diesen Schätzen zu nutze gemacht. Damit stimmt auch, daß an der jüngst gegründeten Comeniusgesellschaft, die jene Schätze jetzt fruchtbar machen will, in den meisten deutschen Gegenden verhältnismäßig nur wenige Geistliche sich beteiligt haben. Der Grund ist klar.

Wenden wir uns zu einer zweiten Gruppe von Zeugnisbeweisen. Es ist die lange Reihe der pädagogischen Wahrheiten, wobei wir bloß der wichtigsten gedenken wollen. Auch hier sei ein einziges Beispiel herausgehoben und zwar die Lehre von der Anschauungsvermittlung, die in der Didaktik an Wichtigkeit die erste Stelle einnimmt. Schon Comenius hatte nachdrücklich darauf hingewiesen, daß Begriffe ohne Anschauungen leer sind, und wertvolle Ratschläge für die rechte Anschauungsvermittlung gegeben. Durch Pestalozzi wurde dann das Prinzip der Anschauung mit solcher Kraft und andauernden Energie in den Vordergrund gerückt, daß die Schulwelt nicht umhin konnte, in dieser didaktischen Forderung die nächste und nötigste Aufgabe fürs Überlegen zu sehen. Seitdem haben auch die Schulmänner,

namentlich die der Volksschule, unausgesetzt in Schriften, Blättern und Konferenzen sich bemüht, die richtige Weise der Anschauungsvermittlung zu finden, aber trotz dieses eifrigen und fast ein Jahrhundert lang andauernden Suchens werden wohl wenige glauben, daß wir in dieser Aufgabe bereits völlig ins klare gekommen seien. Es gab eben sehr vielerlei zu überlegen, denn das Anschauungsprinzip will bei den verschiedenen Lehrgegenständen auch verschieden ausgeführt sein und wiederum in eigenartiger Weise auf den verschiedenen Unterrichtsstufen. Hinsichtlich der Anschauungsvermittlung bei sinnlich wahrnehmbaren Dingen ist man allerdings, wenn auch nicht ganz, so doch im wesentlichen, im reinen. Anders steht es dagegen um die anschauliche Vorführung bei „nicht sinnlich" wahrnehmbaren (historischen, poetischen und abstrakt-didaktischen) Lehrstoffen, womit sich Pestalozzi leider nur wenig beschäftigt hatte. Hier ist auch heute noch viel zu überlegen und durchzusprechen, wie man in den derzeitigen Fachblättern und Konferenzen sehen kann. Ein vielsagendes Zeugnis für diese Lücke liegt auch darin, daß selbst die Zillersche Schule, welche in der Durchforschung aller Lehroperationen auf psychologischer Grundlage unzweifelhaft am weitesten fortgeschritten ist, doch in der Anschauungsvermittlung bei historischen Stoffen anfänglich noch einen schlimmen traditionellen Fehler nachschleppte. Ferner weist auch der Umstand auf jene Lücke hin, daß es in der pädagogischen Litteratur an einer psychologisch-pädagogischen Monographie über die Anschauungsvermittlung, die beiderlei Stoffe umfassen müßte, selbst heute noch fehlt. Es sind überhaupt erst zwei pädagogische Monographieen dieser Art da: „Über Apperzeption" von Dr. Karl Lange und über „Denken und Gedächtnis" von mir.*)

So steht es um die Bemühungen zur Durchführung dieser ersten und wichtigsten didaktischen Wahrheit unter den Schulmännern.

Für die praktische Theologie hat die rechte Weise zur Vermittlung der Anschauung — des absoluten Fundamentes aller Erkenntnis — offenbar nicht geringere Bedeutung als für das Schulamt, da das anschauliche Vorführen des religiösen Stoffes nicht bloß beim pfarramtlichen Jugendunterricht, sondern auch bei allen übrigen Zweigen der theologischen Lehrthätigkeit (in Predigt, Seelsorge, Lehr- und Erbauungslitteratur, Apologetik, Mission ꝛc.) das erste ist, was not thut. Nun stelle man mit jenen Bemühungen der Schulmänner für die Durchforschung dieser Wahrheit, die bereits eine sehr umfangreiche Litteratur erzeugt haben, in Vergleich, welche Sorge und Be-

*) Der Verfasser dss. hat außer der vorgenannten Monographie auch eine solche über die Anschauungsvermittlung unter die Feder genommen, aber dieselbe wegen Krankheit und Altersgebrechen nicht vollenden können. Die einschlägigen praktisch-pädagogischen Winke für „nicht sinnlich" wahrnehmbare Stoffe liegen aber bereits vor im Anhangsaufsatze zur 2. Auflage seines „Didaktischen Materialismus" und in einem Vortrage über beiderlei Stoffe. Siehe Ev. Schulblatt März 1888.

mühungen von den Theologen dafür seit Pestalozzis Mahnung aufgewendet worden sind. Wie viele der zahlreichen Pastoralkonferenzen haben sich damit beschäftigt? Wie viele Aufsätze sind darüber in den theologischen Zeitschriften erschienen? Wie viele selbständige Schriften haben dieses Thema behandelt? Möglich, daß da oder dort einiges in dieser Richtung geschehen ist. Mir, sowie vielen anderen meiner Kollegen, die sich darnach umgeschaut, ist nichts derartiges zu Gesicht gekommen, weder unter den Vorträgen der Pastoralkonferenzen, noch in den theologischen Zeitschriften, noch als selbständige Schrift. Es liegt somit klar vor Augen, daß die praktische Theologie an dem auch für sie so wichtigen Probleme der Anschauungsvermittlung bisher sich so gut wie gar nicht beteiligt hat, und doch hätte diese Beteiligung auch dem schulamtlichen Religionsunterricht sehr förderlich werden können. Schon dieses eine Beispiel ist ein schlagendes Zeugnis, daß es der praktischen Theologie gar sehr an pädagogischem Blick und Trieb gefehlt hat und bis heute fehlt.

Eine 3. Gruppe von Beispielen würde sich darbieten, wenn wir die lange Reihe der theologischen Lehrsätze ins Auge faßten. Fast an jedem dieser Lehrartikel ließe sich zeigen, daß die unterrichtliche Behandlung derselben, wie sie in der Regel in der pfarramtlichen Jugendunterweisung nach altem Herkommen zu geschehen pflegt, mehr oder weniger mit kleineren oder größeren pädagogischen Mängeln behaftet ist. Selbst der reformatorische Kardinalsatz von der „Gerechtigkeit allein aus dem Glauben" könnte als schlagendes Beispiel dienen.

Eine 4. Gruppe von Belegen fände sich, wenn man die einzelnen Zweige der praktischen Theologie (Jugendunterricht, Predigt, Litteratur, Apologetik ꝛc.) hinsichtlich ihrer Eigentümlichkeit zum Gegenstand der pädagogischen Prüfung machte. Zur vollständigen Prüfung würde noch eine 5., 6. und 7. Gruppe von Beispielen herangezogen werden müssen. Wir können uns aber auf diese mehrfachen neuen Gesichtspunkte hier nicht einlassen, obschon bei diesen zurückgestellten Gruppen gerade die folgenschwersten pädagogischen Mißgriffe sich zeigen würden. Es sei daher an den vorhin besprochenen zweierlei Beispielen genug. Wer sich durch diese Zeugnisse nicht zu einer genaueren Untersuchung der wirklichen Sachlage getrieben fühlt, den würde wohl auch eine größere Zahl neuer Beispiele nicht dazu bewegen können.

Übrigens hätte die Theologie — ich denke natürlich zunächst an unsere protestantische — auch ohne Mahnung vonseiten der Pädagogik selber darauf aufmerksam werden können, daß es um ihre pädagogische Ausrüstung nicht gut steht. Ich meine gewisse bedenkliche Thatsachen des kirchlichen Lebens, worin die schlimmen Folgen jener Ausrüstungslücke offen zu Tage treten und der Kirche schon seit langem aufs empfindlichste sich fühlbar machen. Auf etliche dieser Thatsachen sei kurz hingedeutet.

In der Reformationszeit war bei Luthers Tode — also kaum

30 Jahre nach seinem ersten Auftreten — schon fast ganz Mittel- und Nordeuropa für die evangelische Lehre gewonnen. Selbst in Österreich und den romanischen Ländern hatte die Reformation schon vielfach Eingang gefunden. Mittlerweile sammelte die römische Kirche ihre Streitkräfte wieder, und der Jesuitenorden trat auf den Plan. Nach Luthers Tode hörte das Vordringen der Reformationsbewegung nicht nur auf, sondern die römische Kirche wußte in Österreich und in den romanischen Staaten das verlorene Gebiet fast ganz wieder zurückzuerobern, freilich vornehmlich mit Gewaltmitteln. Seitdem, seit dem Ende jener 30 Reformationsjahre, sind nunmehr über 3 Jahrhunderte vergangen. Während dieser langen Zeit hat die protestantische Theologie niemals wieder eine wirkliche Reformbewegung, die diesen Namen verdient, in der römischen Kirche hervorrufen können. Und selbst heutzutage, wo der evangelischen Kirche beträchtlich mehr wissenschaftliche und andere mithelfende Mittel zu Gebote stehen, denkt wohl kein einziger einsichtiger Theologe daran, daß es ihr gelingen könnte, mit ihren jetzigen Kräften und Mitteln eine innerlich regenerierende Einwirkung auf den römisch-katholischen Kirchenkörper auszuüben. Man ist froh, den eigenen Besitzstand wahren zu können. Wohl hat die evangelische Kirche von der römischen, wofern es sich bloß um einen geistigen Kampf handelt, nichts zu fürchten, wenn auf evangelischer Seite die geistigen Erbgüter der Reformation lebenskräftig bewahrt werden, aber die römische Kirche hat auch von der protestantischen nichts zu fürchten. Überdies zeigt sich auf römischer Seite weit mehr Selbstbewußtsein und Kampfeslust und zuversichtliche Hoffnung auf schließlichen Sieg als auf der evangelischen. Woher nun — so muß man doch fragen — dieser auffällige Reformationsstillstand während dieser langen drittehalbhundert Jahre? Daß das Erwecken eines inneren Regenerationsprozesses innerhalb der katholischen Kirche etwas wesentlich anderes voraussetzen würde, als jenes bekannte Donnern von den Kanzeln wider Rom, wie es die alte Orthodoxie vor Spener so eifrig trieb, auch etwas ganz anderes als das Hin- und Herstreiten über die Unterscheidungslehren und überhaupt alle Kleinkramkritik, braucht wohl nicht erst ausdrücklich gesagt zu werden. Aus der vorbezeichneten geschichtlichen Thatsache geht somit deutlich hervor, daß der Reformationskirche die Reformationskraft verloren gegangen war und zwar schon sehr früh, schon bald nach dem Heimgange der reformatorischen Bahnbrecher.

Lassen wir eine zweite geschichtliche Thatsache reden. Die protestantische Kirche hat nicht bloß der römischen gegenüber in der langen Zeit kein neues Terrain gewinnen können, sondern sie hat sogar obendrein einen sehr ansehnlichen und sehr wichtigen Teil ihres eigenen Terrains **verloren** — zwar nicht an Rom, aber doch eben verloren. Ich denke an die kirchliche Entfremdung und vielfach völlige Gegnerschaft der meisten Gebildeten und Gelehrten. Diese Entfremdung begann sporadisch schon zu Anfang des vorigen Jahrhunderts, — also,

wie wohl beachtet sein will, sofort nach dem Abweisen der Spenerschen Mahnung zur weiteren Verneuerung der Reformationskirche — und nahm seitdem, namentlich von der Mitte des vorigen Jahrhunderts an, stetig zu. Dieser Abfall ist um so bedeutsamer und muß umsomehr zur Beachtung auffordern, da zur Reformationszeit der gebildetere Teil des Volkes, besonders in den Städten, sich auf die Seite der Reformatoren stellte und deren wirksamster Helfer war. Was weiß nun die heutige Theologie zu thun, um die ihr fernstehenden Gebildeten und Gelehrten wieder heranzuziehen oder wenigstens mit ihnen Fühlung zu gewinnen? Sie treibt sogenannte innere Mission, aber eigentlich nur unter den Entfremdeten der niederen Stände. Den Gebildeten gegenüber ist sie offenbar so gut wie ratlos. Aus dieser zweiten geschichtlichen Thatsache geht wiederum deutlich hervor, daß die dermalige Theologie trotz aller ihrer sonstigen Fortschritte, doch seit langem bei weitem nicht mehr die benötigte volle Missionsfähigkeit oder was dasselbe ist: die echte Reformationskraft, besitzt.

Und endlich liegt noch als dritte Thatsache vor, daß die kirchliche Entfremdung, welche bisher vornehmlich nur unter den gebildeteren Ständen herrschte, in jüngerer Zeit in der entschiedensten Form auch in den handarbeitenden Volksklassen um sich greift. Zur Wiedergewinnung dieser sozial-demokratisch Geschulten weiß die Kirche augenscheinlich ebensowenig sichere, wirksame Mittel. Aus diesen so laut redenden Thatsachen hätte demnach die Theologie, wenn sie sich ernstlich prüfen wollte, schon längst erkennen müssen, daß es mit ihrer Reformations- und Missionsfähigkeit übel bestellt ist. Ohne Zweifel hat dieses Manko mehrfache Ursachen, aber eine der vornehmsten ist unstreitig die mangelhafte pädagogische Ausrüstung. Es wird sich dies vollends deutlich zeigen, wenn wir schließlich auch noch einen Blick auf die in der Kirche übliche und streng konservierte Lehrpraxis werfen.

Vergegenwärtigen wir uns zu dem Ende noch einmal den klaffenden Unterschied zwischen der bloßen Handwerkspädagogik, welche lediglich der Überlieferung und Erfahrung folgt, und der fortgeschrittenen, psychologisch berateuen, die sich höhere Ziele steckt und bessere Wege sucht. Schon Göthe, obwohl er kein fachmäßiger Schulmann war, hat diesen Unterschied mit genialem Blick erfaßt und so treffend wie kurz bezeichnet: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen.“ In der That, die große Kluft zwischen jenen zweierlei Lehr- und Lernweisen ist durch den Gegensatz von „Ererben“ und „Erwerben“ nach Weg und Ziel aufs klarste aufgedeckt. Dort begnügt man sich damit, das überkommene Wissen sicher zu überliefern: ist das erreicht, so glaubt man, die Lehraufgabe sei erfüllt. Hier dagegen, wo das „Erwerben“ als Losung gilt, begnügt man sich nicht mit dem treuen Überliefern bloßer Kenntnisse, sondern hat höhere Ziele im Sinne; man bemüht sich, das Lehren und Lernen so einzurichten, daß der Schüler den Lehrstoff selbstthätig und mit innerem Interesse erfasse (zunächst in möglichster Anschaulichkeit), und dann den-

ſelben denkend und vielſeitig anwendend durcharbeite. Damit geht dann der Lernende gleichſam denſelben Weg, den die urſprüngliche Forſchung hat einſchlagen müſſen; nur gelangt er unter der ſicheren Leitung des Lehrers jetzt ſchneller zum Ziel. Anſtatt der bloßen Kenntniſſe wird jetzt Bildung erworben; aus dem Wiſſen werden Kräfte, Verſtandes-, Gemüts- und Willenskräfte. Das iſt der „königliche“ Weg des „Erwerbens“. Ob nun bei ſolchem Lehren und Lernen dieſes höhere Ziel vollſtändig oder wenigſtens teilweiſe erreicht ſei, dafür giebt es außer den genannten Kennzeichen noch ein anderes. In dem Maße nämlich, wie ein echtes „Erwerben“ ſtattgefunden hat, in demſelben Maße wird in der ſo erlangten Bildung auch ein Trieb vorhanden ſein, der unaufhaltſam zum Weiterforſchen, zur Verjüngung und inneren Regeneration des betreffenden Gedankenkreiſes hindrängt. Das iſt der ſo wünſchenswerte oder vielmehr hochnötige Reformationstrieb, dem dann auch in ſeinem Maße die Reformationskraft nicht fehlen wird. — Nun frage ich: Wird die Theologie, wenn ſie ſich ehrlich prüft, mit Recht behaupten können, daß ſie in ihrer geſamten Lehrthätigkeit (bei der Jugend, in der Predigt u. ſ. w.) von jeher bewußt und entſchloſſen auf jene höheren Ziele hingearbeitet, und daß ihr darum die Erforſchung der rechten Mittel und Wege zu dieſen Zielen warm am Herzen gelegen habe? Oder wird ſie nicht vielmehr bekennen müſſen, daß ihre Pädagogik faſt ausſchließlich das ſichere „Vererben“ der überkommenen religiöſen Wahrheiten im Sinne gehabt habe, aber ſo gut wie gar nicht das ſelbſtthätige „Erwerben“ mit ſeinen Konſequenzen? Ob nun die Theologie das offen eingeſtehen will, oder nicht — aus der Geſchichte der kirchlichen Lehrpraxis bei jung und alt können wir übrigen nichts anderes herausleſen, als daß dieſe Lehrpraxis faſt ausſchließlich auf das ſichere „Überliefern“ hingearbeitet hat und noch hinarbeitet, ja, daß das Prinzip des „Erwerbens“ vielfach geradezu gefürchtet war und abgewehrt wurde. Alle oben angeführten geſchichtlichen Thatſachen, insbeſondere der offenkundige Mangel an Reformationskraft und Miſſionsfähigkeit, bezeugen dasſelbe. Überdies iſt ſogar im kirchlichen Jugendunterrichte die beliebte Methode des „Erwerbens“ vielfach noch ſelber mit ſchlimmen Fehlern behaftet, die längſt hätten abgeſtellt werden ſollen. Auch darf wohl daran erinnert werden, daß im erſten Jahrhundert nach der Reformation den Theologen nicht einmal das bloße „Vererben“ recht am Herzen gelegen zu haben ſcheint, da vor Val. Andreaes und Speners Zeit meiſtens gar kein geordneter pfarramtlicher Religionsunterricht üblich war und der Schulunterricht in dieſem Fache damals nur im Leſen und Auswendiglernen des Katechismus beſtand. Das ſeien der Beweiszeugniſſe genug.

Hätte dagegen die Theologie bei ihrer Lehrthätigkeit wirklich das Prinzip des „Erwerbens“ zum Leitſtern erwählt und demnach auch ſich eifrig nach den entſprechenden Mitteln und Wegen umgeſehen, ſo würde ſie bald erkannt haben, daß die traditionelle handwerkliche

Pädagogik dafür keinen Rat weiß. Damit würde sie dann auch zu der Einsicht gekommen sein, daß die Pädagogik eine viel größere wissenschaftliche Pflege auf den Universitäten bedürfe, als sie bisher gefunden hatte. Wäre aber diese Einsicht dagewesen, so würde die Kirche schon um ihres eigenen Interesses willen es als eine ihrer dringlichsten Pflichten erkannt haben, unausgesetzt und mit allen Kräften die Staatsregierungen zu bitten und zu mahnen, sobald wie möglich für eine vollständige wissenschaftliche Pflege der Pädagogik auf den Universitäten zu sorgen. Von einem solchen Bitten und Mahnen kirchlicherseits ist aber von der Reformationszeit an bis heute nichts zu hören gewesen. So wäre zum Überfluß nochmals bewiesen, daß es der Theologie an dem rechten pädagogischen Blick und an einem warmen Interesse an der Erziehungswissenschaft gefehlt hat und bis heute fehlt.

Wie erklärt sich nun diese Verdunkelung des Blickes und die Lauigkeit des Interesses, da doch die protestantische Theologie nach der formalen Seite ganz und gar auf der Pädagogik ruht? Wie rätselhaft diese traurige Erscheinung auch auf den ersten Blick sein mag, so ist die Erklärung doch sehr einfach. Der letzte, der tiefere Grund liegt darin, daß die Kirche in dem alten, unseligen Irrwahne stecken geblieben war, das Lehren und Erziehen sei nichts anders als ein handwerkliches Geschäft, das mit leichter Mühe gelernt werden könne und darum einer tieferen, wissenschaftlichen Erforschung weder bedürftig noch fähig sei. Dieser verhängnisvolle Irrtum wurde aber kirchlicherseits nicht bloß konservativ nachgeschleppt, sondern auch, um die Schulaufsichts-Privilegien der Geistlichen zu stützen, vielfach eifrig verbreitet und verteidigt. Wie konnte nun bei solcher Verdunkelung des Blickes die Pflicht gefühlt werden, auf eine sorgfältige wissenschaftliche Pflege der Pädagogik hinzuwirken? In der That, der christlichen Theologie ist etwas Ähnliches begegnet, als was Paulus seinerzeit von den israelitischen Schriftgelehrten sagte: hinsichtlich der Pädagogik hängt ihr „eine Decke vor den Augen". So hat die Kirche, die doch als ursprüngliche Kulturträgerin zuerst das Richtige hätte erkennen sollen, durch jenen traurigen Irrwahn sich selber in wahrhaft erschreckender Weise gelähmt und geschädigt, wie die oben angeführten drei geschichtlichen Thatsachen offen vor jedermanns Augen bloßlegen. Dazu lastet auf ihr noch die andere schwere Schuld, daß durch ihr Beispiel das Publikum bis zu den Gebildeten, Gelehrten und Staatsmännern hinauf größtenteils, zum Schaden der Nation in allen ihren Bedürfnissen, in der überkommenen geringschätzigen Ansicht von der Pädagogik befangen geblieben ist.

* * *

Wie es der pädagogischen Wissenschaft, dem Schulamt und Lehrerstande unter der bisherigen büreaukratischen Vormundschaftsverwaltung

ergangen ist und zwar gerade in ihren wichtigsten, ihren unentbehrlichsten geistigen Bedürfnissen, haben die vorhin aufgeführten zwölferlei Gebrechen und Mißstände zur Genüge erkennen lassen. Wäre nicht das, was zum äußeren Schulbetrieb gehört und auch dem großen Publikum besehbar ist, nachgerade in allem Wesentlichen wenigstens befriedigend geordnet, so müßte man sagen: der pädagogischen Wissenschaft und den Schularbeitern sei es wahrhaft jämmerlich ergangen. Und doch sind auch auf der Innenseite die Übelstände noch nicht alle aufgezählt; es sei aber an den angeführten genug. Wie soll man sich nun jene schwerwiegenden Versäumnisse — oder wie man die genannten traurigen Thatsachen sonst bezeichnen will — erklären, zumal die regierenden Schuloberen, Juristen, Schulräte u. s. w., mit Recht in dem Rufe stehen, daß es Männer seien, denen das Wohl der Schule am Herzen liegt, die sich auch wissentlich keiner groben Versäumnisse schuldig machen würden; und die technischen Schulräte in ihrer Art, d. h. in dem Sinne der bisher üblichen Vorbildung, als hervorragend schulkundige und erfahrene Fachleute angesehen werden müssen? Wir scheinen vor einem Rätsel zu stehen. Jedenfalls dürfen die einzelnen Personen der regierenden Schulbeamtenschaft nicht für jene Gebrechen und Lücken in Anspruch genommen werden, weder die früheren, noch die derzeitigen. Das weist aber auch darauf hin, daß die Erklärung anderwärts und tiefer gesucht werden muß. Der wahre, der letzte Grund liegt da, wo wir ihn auch bei der Theologie fanden. Er besteht in der von alters her überkommenen, wahrhaft unheimlichen Wahnvorstellung, das Lehren und Erziehen sei nichts mehr als ein handwerkliches Geschäft, das keinen wissenschaftlichen Untergrund habe, ein Geschäft, dessen technische Handgriffe von jedem, der die zu lehrenden Schulkenntnisse besitze, leicht erlernt werden könnten und den akademisch Gebildeten sozusagen von selber zufielen. Angesichts der erschreckenden weitgreifenden Folgen, welche dieser Wahn für die gesamte Kultur in allen ihren Zweigen gehabt hat, darf man wohl fragen, ob in der ganzen Weltgeschichte es jemals einen verderblicheren, bösartigeren Irrtum gegeben habe; dennoch herrschte und herrscht er trotz der langen Jahrhunderte noch immer, und es ist nicht abzusehen, wann derselbe endlich weichen wird. Er hängt dem großen Publikum und ganz besonders den meisten akademisch Gebildeten — wo nicht günstige Umstände entgegengewirkt haben — wie eine Decke vor den Augen, als Erbe aus der Zeit der Unkultur. So auch den regierenden Schulbeamten; es ist ein unverschuldetes Unglück, unter dem sie selber mit leiden müssen. Möglich, daß dieser Schleier in jüngerer Zeit bei dem einen und andern hie und da einen kleinen Riß bekommen hat, der das Licht der Wahrheit durchschimmern läßt, allein für das Ganze ist das bisher ohne nennenswerte Wirkung geblieben; der Schleier selbst ist noch da. Daß es in der That sich so verhält, dafür liefern gerade die Schuloberen den schlagendsten Beweis. Denn hätten dieselben eingesehen, daß die pädagogische Praxis aller Art

einer gründlichen wissenschaftlich-theoretischen Beratung bedarf, wenn sie die oben genannten höhern Bildungsziele erkennen und anstreben soll, so würden sie längst nichts Nötigeres und nichts Eiligeres zu thun gewußt haben, als für eine eben so vollständige Pflege der pädagogischen Wissenschaft zu sorgen, wie der Theologie und den andern Wissenschaften eine solche seit langem zu teil wird.

Was die speziell das Volksschulwesen betreffenden Lücken und Mißstände (unter Nr. 3—11) angeht, so könnte jemand meinen, dieselben hingen nicht unmittelbar mit dem genannten Grundübel zusammen. Sie hängen ja damit zusammen, da die Mängel der pädagogischen Theorie in die letzten Ausläufer der pädagogischen Praxis, selbst bis in die äußeren Schuleinrichtungen hinein wirken, wie z. B. die in großen Städten beliebten und von den Schulbehörden niemals behinderten vielsystemigen Schulkasernen zeigen. Uberdies gehören die unter Nr. 3—11 genannten Mißstände durchaus nicht zu den peripherischen Ausläufern, sondern liegen zum Teil sehr nahe-beim Centrum. Allerdings haben bei denselben auch noch besondere ungünstige Umstände mitgewirkt. Hier sei nur einer kurz angedeutet. Die technischen Schulräte in den Bezirksregierungen und im Ministerium haben durchweg niemals selber in der Volksschule gearbeitet. Was den Volksschullehrer beengt und drückt, sei es in der amtlichen oder in der sozialen Stellnng oder in der bisherigen Vorbildung, ist ihnen an der eigenen Haut nicht fühlbar geworden. Ein Provinzial- und Regierungsschulrat gestand einmal, er habe nicht eher das Innere einer Volksschulklasse zu Gesicht bekommen, bis er als Revisor in eine solche eingetreten sei. Vergegenwärtigt man sich nun, daß jene Schuloberen durchweg das Verkehrte und Drückende der Stellnng der Volksschullehrer nicht aus eigener Erfahrung kennen, ferner, daß sie unter der Verschleierung des vorbesprochenen Grundirrtums leiden, und daß sie, weil ihre pädagogische Einsicht und Erfahrung für den äußeren Schulbetrieb wirklich ausreicht, auch glauben müssen, er reiche überhaupt für die Volksschulbedürfnisse aus: so wird es verständlich, daß sie sich bei allem Wohlmeinen doch innerlich nicht angetrieben fühlen, die Lage der Volksschularbeiter genau und sorgfältig zu erforschen. Sie halten sich an die bestehenden Vorschriften und thun nach denselben gewissenhaft ihren Dienst. Daß es in demselben noch etwas und zwar sehr Wichtiges zu erkunden und zu durchforschen gebe, gerade wie in der wissenschaftlichen pädagogischen Theorie überhaupt, das ist ihnen gewöhnlich ein fernliegender, wenigstens kein beunruhigender Gedanke. Dazu kommt noch, daß diese Bezirks- und Ministerialschulräte stets mit Aktenarbeiten und anderen Dienstobliegenheiten dergestalt belastet sind, daß sie für wissenschaftliche pädagogische Studien fast keine Zeit mehr haben. Einer der bedeutendsten früheren technischen Ministerialräte soll gelegentlich mit Humor bekannt haben, er habe seit so und so viel Jahren kein einziges wissenschaftliches Werk lesen können. So lebt man denn von der Hand in den Mund, sorgt

mit Treue und Fleiß, daß die Schulmaschinerie in gutem Gange bleibt, und das große Publikum ist zufrieden, ja, wohl gar stolz darauf, daß das deutsche Volk es im Schulwesen so herrlich weit gebracht habe. — Und zu dem allen kommt endlich noch das große Hemmnis, was in der büreaukratischen Form der bisherigen Schulverwaltung liegt. Hätten die von uns vorgeschlagenen mitberatenden Selbstverwaltungskollegien bestanden, namentlich in den beiden oberen Instanzen, so würden die beklagten Lücken und Mängel im Volksschuldienst längst so deutlich zur Sprache gekommen sein, daß man sie unmöglich übersehen oder anzweifeln konnte. — Rechnen wir das alles zusammen — ist es dann noch ein Rätsel, warum auf der Innenseite des Volksschulwesens und namentlich in der Stellung wie in der Vorbildung des Lehrerstandes so viele schweren Übelstände gleichsam unter einem Schleier von Generation zu Generation sich fortgeschleppt haben?

* * *

Es war eine saure, ungemütliche Arbeit, die dem Verfasser in diesem Abschnitte oblag, aber die Wahrheit mußte heraus.

3. Was haben Pädagogik, Schulamt und Lehrerstand von der in dieser Schrift vorgeschlagenen Schulverwaltungsreform zu hoffen?

Nach allem Vorhergegangenen wäre dieser Abschnitt fast überflüssig; er wird daher ganz kurz sein dürfen. Nur auf etliche wenige Punkte sei aufmerksam gemacht.

Würden die in dieser Schrift aufgestellten 7 ethisch-pädagogischen Grundsätze an den maßgebenden Stellen als richtig anerkannt, so könnten auch die in ihrer Konsequenz liegenden praktischen Reformvorschläge nicht mehr abgewiesen werden. Die Grundsätze würden von da an unwiderstehlich auf die Ausführung der ihnen entsprechenden organisatorischen Einrichtungen hindrängen. Damit gelangte dann auch die Vertretung der Pädagogik und des Schulamtes zur Ausführung. Das ist der Punkt, auf den für den Lehrerstand zunächst alles ankommt. Das halte man fest. Die Abstellung aller übrigen so lange getragenen Mißstände kann dann nur eine Frage der Zeit sein; und der Lehrerstand hat es dann mit in der Hand, diese Zeit abzukürzen.

Man vergegenwärtige sich nur lebhaft die neue Lage der Dinge.

Zum ersten besitzt dann der Lehrerstand die Berechtigung, bei der Beratung über die Schulgesetzgebung aller Art durch seine Vertreter mitzusprechen, und dabei können dieselben bestimmte Anträge stellen. Man ist also nicht mehr lediglich auf Petitionen und deren zweifelhaftes Schicksal angewiesen.

Zum andern geschieht das Mitsprechen mit freier mündlicher Rede, nicht bloß vermittels des geschriebenen Wortes in Eingaben,

Druckstücken u. s. w., das stets unvollkommen, weniger überzeugend und weniger eindrücklich ist. Es können somit die von den Delegirten des Lehrerstandes gestellten Anträge nicht bloß deutlicher und eindringlicher begründet, sondern auch wider erhobene Bedenken und Mißverständnisse wirksamer verteidigt werden. Man bedenke, was das sagen will.

Zum dritten geschieht das Mitsprechen des Lehrerstandes inmitten der Vertreter aller beim Schulwesen interessierten Gemeinschaften, und das Verhandeln vollzieht sich, wie gesagt, mit freiem mündlichen Wort, Mund bei Mund und Fuß bei Fuß. Diese letzteren Vertreter werden dann einen wesentlich tieferen Einblick in die Innen- und Außenseite des Schulbetriebs, eine höhere Auffassung von dem Schulamte, und eine richtigere und genauere Kenntnis von den bisherigen Übelständen auf diesem Gebiete und mehr mitfühlende Teilnahme an der seitherigen beengten Lage des Lehrerstandes gewinnen, als sie bisher gehabt hatten und unter den obwaltenden Umständen haben konnten. Hat diese bessere Einsicht und wärmere Teilnahme erst einmal bei diesen Männern Wurzel gefaßt, so wird sie durch diese selbst auch in weitere Kreise hineingetragen werden. Dazu können dann nun auch die gedruckten Verhandlungen mithelfen — ich denke hier natürlich besonders an die der Bezirks- und Landesschulsynoden — sowie die kürzeren Berichte in den öffentlichen Blättern, die ohne Zweifel in diesen Kreisen jetzt mehr Leser finden werden, als die bisherigen Aufsätze der Lehrer in ihrer Fachpresse oder andern Blättern über Schulangelegenheiten.

Ich mahne nochmals: man stelle sich deutlich vor, was das alles sagen will. In der That, gerade dieser dritte Punkt ist von der hervorragendsten Wichtigkeit — aber nicht nur für den Lehrerstand, sondern in Wahrheit nicht minder für alle beim Schulwesen interessierten Korporationen. Was wollen im Vergleich zu dieser gemischten, vollstimmigen Schulvertretung bedeuten jene von vielen Lehrern befürworteten einseitigen, bloß vor etlichen Mitgliedern der Schulbehörde verhandelnden „Lehrersynoden", wie sie z. B. in der Schweiz und Hamburg bestehen?

Zum vierten endlich sei noch kurz darauf hingedeutet, daß bei den von den fachmännischen Delegierten gestellten Anträgen jetzt für die übrigen Lehrer die Möglichkeit eröffnet ist, diese Anträge auf litterarischem Wege und durch Eingaben kräftig unterstützen zu können. So erst erhalten solche Eingaben samt den gleichzeitigen litterarischen Erörterungen ihre volle Wirksamkeit.

Es ließen sich noch manche andere Punkte namhaft machen, welche die Hoffnungen der Pädagogik und der Schularbeiter begünstigen. Für den, der sehen will, was zu sehen ist, werden die angeführten genügen.

Aus dem allen geht nun aufs deutlichste hervor, daß zur Abstellung der drückenden alten Mißstände im Volksschulwesen der Lehrerstand resp. seine Delegierten in hervorragender Weise beitragen kann.

— ja, daß der Anstoß dazu und die durchtreibende Kraft dann vornehmlich gerade in seiner Hand liegt. Da muß sich zeigen, ob die Lehrer für die neue Aufgabe, welche die vorgeschlagene freie Schulverfassung ihnen stellt, reif und gerüstet sind oder nicht. Damit lenkt sich der Blick vor allem auf die hohe Wichtigkeit der Wahl ihrer Delegierten. Die Erfüllung ihrer Hoffnungen hängt im Grunde fast gänzlich von diesen Wahlen ab, d. i. davon, ob dabei die rechten, die vertretungsfähigen Männer berufen werden, und zwar in allen Instanzen, nicht bloß in den höheren. Der Lehrerstand möge sich dies ja recht klar machen, — und zwar schon jetzt, wenn es auch noch eine geraume Zeit währen mag, bis es zu solchen Wahlen kommt.

Welches sind aber die rechten Männer für diesen Vertretungsdienst? Gewiß müssen dieselben möglichst sach- und fachkundig und mit der entsprechenden allgemeinen Bildung ausgerüstet sein; allein viel, viel wichtiger sind doch die **Gesinnungs- und Charaktereigenschaften**, denn der Erfolg ihrer Bemühungen hängt vor allem davon ab, ob in ihrer Persönlichkeit und in ihrem Benehmen das Schulamt **würdig** repräsentiert ist. Dazu gehört dann auch ferner ein nüchterner Sinn, Besonnenheit, Umsicht, Bescheidenheit und das, was einne Charakter einnehmend macht. „Das ist ein armer Mensch, an welchem der Kopf das beste ist" (Göthe). Aber er ist nicht bloß arm, sondern auch weniger leistungsfähig, zumal im Gemeinschaftsleben; denn alle guten Gründe, welche jemand für die von ihm vertretene Sache vorzubringen weiß, erhalten doch erst ihre volle Kraft und Eindringlichkeit, wenn etwas Besseres dahintersteht als kalter Verstand und gewandte Dialektik. Darum halte der Lehrerstand bei seinen Vertretungswahlen unnachsichtlich und unbarmherzig fern alle jene Lärmmacher, Worthelden, „Maulbraucher" — wie Pestalozzi sich auszudrücken pflegte, — jene hetzerischen Agitatoren, Phantasten und Durchgänger, kurz, alle die, denen das eigene Persönchen und dessen Verherrlichung die Hauptsache ist. Ein einziger solcher „Virtuose" würde mehr verderben, als zehn rechte Vertreter wieder gut machen können. Es mag an diesem kurzen Wink genügen; ich gehe mit Absicht auf diesen Punkt nicht näher ein, hatte aber guten Grund, jene Mahnung nicht zurückzuhalten.

Wenn die in dieser Schrift vorgeführten sieben Grundsätze einmal gründlich durchgesprochen und, wie ich zu hoffen wage, in den entscheidenden Kreisen als richtig anerkannt sind, — und wenn nun an die Ausführung der in diesen Grundsätzen enthaltenen organisatorischen Einrichtungen gegangen werden könnte: dann wird aller Wahrscheinlichkeit nach die allerletzte Bedenklichkeitsfrage die sein, ob der Lehrerstand für eine solche freie Schulverfassung reif und ihr gewachsen sei. Möchten meine Standesgenossen diesen Punkt bei Zeiten erwägen und zu Herzen nehmen. — Aber noch ein anderes Hemmnis könnte auftauchen und wird es wahrscheinlich thun. Der

Lehrerstand hat bisher über seine eigene Zurücksetzung viel geklagt und für die ihm vorenthaltenen Ehrenrechte tapfer gekämpft, — dazu hatte er gewißlich Grund und Recht. Aber wie hat er sich der andern zurückgesetzten korporativen Schulinteressenten, namentlich der fast gänzlich rechtlosen Familie, fürsprechend angenommen? In den meisten Gegenden so gut wie gar nicht. Ein großer Teil der Lehrer hat sogar die Rechtsansprüche der Eltern entschieden bekämpft. Das könnte sich einmal schwer rächen. „Thue deinen Mund auf für die Armen und für die Sache aller, die verlassen sind."

So hat denn der Lehrerstand auch hinsichtlich seiner Standeshoffnungen alle Ursachen, des obenstehenden Mottos eingedenk zu sein. „Wer kärglich säet, wird auch kärglich ernten."

VIII. Das Interesse am Schulwesen.

Motto: Die Liebe ist des Gesetzes Erfüllung.

1. Der Grundsatz.

Derselbe heißt:

> Die Schulverwaltung muß so geordnet sein, daß sie in allen Volkskreisen das Erziehungsinteresse weckt und pflegt.

Der Sinn dieses Grundsatzes ist aus seinem Wortlaute sofort klar. Es wird daher nicht nötig sein, zur Klarstellung noch etwas beizufügen.

Auch zur Begründung werden wenige Worte ausreichen. Wer wüßte nicht, daß eine öffentliche Angelegenheit — heiße sie, wie sie wolle — nicht leben kann von der Gleichgültigkeit, sondern lediglich von dem Interesse, welches die Beteiligten für diese Angelegenheit hegen. Das gilt also auch vom Schulwesen und von der Erziehung überhaupt. Ist diese Herzensteilnahme vorhanden, — was dann voraussetzt, daß man die volle Bedeutung der Sache erkannt hat — dann wird man auch an Fürsorge und Opfern nichts versäumen, was zur Erreichung des gewünschten Zweckes nötig ist. Ist die Bedeutung des Werkes nicht genügend erkannt, und demnach das Interesse für dasselbe nur gering, — nun, so geht es, wie es kann. Unkraut wächst allerdings von selbst, aber gute, wertvolle Dinge gedeihen nur durch Pflege, und sie erfordern um so mehr Pflege, je wertvoller, je edler sie sind.

Wie wichtig dieses Erziehungsinteresse ist, ergiebt sich auch im Hinblick auf die vorausgehenden Abschnitte dieser Schrift. Es wurden da eine Reihe von Versäumnissen, Lücken und Fehlern der bisherigen Schulverwaltung namhaft gemacht bezüglich der Ausgestaltung der pädagogischen Wissenschaft, der Errichtung akademisch-pädagogischer Seminare an den Universitäten, der Einrichtung einer alle Interessenten befriedigenden Schulvertretung, der Würdigung des Schulamtes u. s. w. Worin hatten diese ihren Grund? Es wäre unrecht, sie ohne weiteres den im Dienste der Schulvertretung stehenden Personen zur Last legen zu wollen. Gewiß fehlte es diesen nicht an dem guten Willen, der Schule nach besten Kräften zu dienen, ebensowenig an dem nötigen Interesse, so weit es unter den bestehenden Verhältnissen vorhanden sein konnte. Aber es fehlte die Einsicht,

nämlich das Verständnis für die Bedeutsamkeit der pädagogischen Wissenschaft und der übrigen namhaft gemachten Punkte. Soweit nun das Interesse von der vollen Einsicht abhängig ist, soweit fehlte es. Kann es nun Wunder nehmen, wenn bei den niederen Schulinteressenten kein Interesse für Erziehungssachen vorhanden war, da es bei der Behörde, den berufenen Wächtern und Pflegern der Schule, mangelte?

Noch mehr fällt die Wichtigkeit eines lebhaften Interesses für die Schule in die Augen, wenn man sich darauf besinnt, daß alle großen Anliegen der menschlichen Gesellschaft — Landeswehr, Rechtspflege, Volkswirtschaft, Gesundheitspflege und sittlich-religiöses Leben — in ihren Bestrebungen beträchtlich davon abhängig sind, wie es mit der Bildung des heranwachsenden Geschlechts bestellt ist. Alle Stände und Parteien müssen darum in ihrem eigensten Interesse darin wetteifern, für das Gedeihen des Schulwesens zu sorgen. Die Erfahrung lehrt aber tagtäglich, daß von einem solchen Wetteifer wenig zu spüren ist. Daraus geht hervor, daß die wünschenswerte Einsicht von der Bedeutsamkeit eines gesunden und wohlausgerüsteten Schulwesens wenigstens bisher nicht vorhanden gewesen sein kann. Damit ist auch bewiesen, daß an jener Stelle das wünschenswerte Interesse gefehlt hat; denn dasselbe ist immer abhängig von der Einsicht.

Aus den vorstehenden kurzen Bemerkungen geht demnach zur Genüge hervor, daß in der Lehre von der Schulverfassung der Grundsatz von der Pflege des Erziehungsinteresses eine hohe Bedeutung hat. Wenden wir uns jetzt zu der Frage, was nach diesem Grundsatz praktisch zu thun ist.

2. Die praktische Ausführung.

Die Überlegung, wie behördlicherseits das Schulinteresse zu wecken und zu pflegen sei, wird bald darauf führen, daß zweierlei Veranstaltungen getroffen werden können, nämlich erstens organisatorische, also ständige und zweitens besondere, mehr freithätige Veranstaltungen und Bemühungen.

Beginnen wir mit den Einrichtungen der ersten Art, den organisatorischen. Was hier nötig ist, das ist dasselbe, was auch schon von sämtlichen früher besprochenen Grundsätzen einhellig als notwendig nachgewiesen war. Es sind die fünf Verwaltungsinstanzen mit je einem mitberatenden Kollegium, in welchem alle korporativen Schulinteressenten samt dem Schulamte vertreten sind, also

1. die Schulgemeindeinstanz mit dem Schulvorstand und der Schulrepräsentation,
2. die Kommunalinstanz mit der Schuldeputation,
3. die Kreisinstanz mit dem Kreisschulausschuß,
4. die Regierungsbezirksinstanz mit der Bezirkssynode und
5. das Ministerium mit der Landesschulsynode.

Bei der Erörterung des Selbstverwaltungsprinzips, welches diese mitberatenden Kollegien fordert, wurde unter den Gründen auch der hervorgehoben, daß sie geeignet seien, in den betreffenden Volkskreisen das Schulinteresse wach zu halten und zu pflegen. Denn indem die verschiedenen Gesellschaftskreise zur Mitwirkung an der Schulverwaltung aufgerufen sind, werden sie damit darauf hingewiesen, daß auf diesem Gebiete für sie *Interessen* und *Pflichten* liegen. Das ist dann für sie eine beständige Anmahnung, die niemals schweigt. Werden jene Gesellschaftskreise nicht zur Mitwirkung herangezogen, so erstirbt auch das Interesse immer mehr, was von Natur in der Familie anfangs vorhanden war. Damit ist also dargethan, daß es kaum wirksamere Mittel für die Weckung und Belebung des Schulinteresses geben kann, als eben jene Selbstverwaltungseinrichtungen. Überdies sei noch daran erinnert, was der erste Abschnitt dieser Schrift, der Blick in die Schulgeschichte des Niederrheins, in dieser Beziehung uns vorgeführt hat. Hier bestand von lange her wenigstens das unterste Glied der Selbstverwaltung, nämlich die Schulgemeinde mit ihren notwendigen Organen. Es ist an gedachter Stelle auch darauf hingewiesen, daß in diesen Gemeinden von jeher ein wirkliches Interesse für das Schulwesen lebendig war und auch heute noch besteht und zwar in einem Maße, wie es in anderen Gegenden, wo solche Schulgemeinden fehlten, niemals vorhanden gewesen ist. Wenn nun allein diese unterste Instanz so viel leisten konnte, wo alle oberen rein bureaukratisch eingerichtet waren, was steht erst zu erwarten, wenn das Selbstverwaltungsprinzip mit seiner Interessenvertretung durch *alle Instanzen* durchgeführt würde!

Soweit über die organisatorischen, ständigen Einrichtungen. Neben denselben sind, wie oben bemerkt, behufs Weckung und Pflege des Schulinteresses noch *besondere, mehr freithätige* Veranstaltungen und Bemühungen notwendig. Diese freie Thätigkeit kann auf zwei Wegen geschehen, nämlich durch das *mündliche Wort* und durch die *Schrift*. Reden wir vorab von der ersten Weise, von dem mündlichen Wort.

Dieser Weg ist nur in engeren Kreisen möglich, weil es darauf ankommt, alle zu erreichen, die es angeht. Es ist darum hier an Versammlungen *innerhalb des Kreisschulinspektionsbezirkes* zu denken. In diesem Bereich sind *dreierlei* freie Versammlungen wünschenswert. Zunächst *innerhalb der Schulgemeinde* jeweilige Zusammenkünfte der Väter und Mütter, etwa unter dem Namen „Elternabende". Veranstalter derselben müßten die Lehrer der betreffenden Schule sein oder auch der Lokalschulinspektor. Die *zweite* Art geht die Kommune an und würde demnach *innerhalb des Kommunalbezirks* stattzufinden haben. Zu dieser Versammlung sind die sämtlichen Schulvorstände des Bezirks einzuladen und zwar jährlich etwa ein- bis zweimal. Die Veranstaltung müßte in den Händen der Kommunalschuldeputation liegen. Das Gebiet der *dritten*

Versammlungsart ist der Schulinspektionsbezirk. Einzuladen sind zu derselben die Mitglieder der kommunalen Schuldeputation des Kreises, doch dürfte auch Schulvorstehern und Lehrern die Teilnahme nicht verwehrt sein. Die Leitung fällt hier dem Kreisschulinspektor zu, der die Versammlung je nach Bedarf jährlich einmal oder auch alle zwei Jahre einmal zu berufen hat.

Es wäre demnach behufs Weckung und Pflege des Schulinteresses wünschenswert:

1. Versammlungen innerhalb der Schulgemeinde unter Leitung der betr. Lehrer,
2. innerhalb des Kommunalbezirks unter Leitung der Kommunalschuldeputation und
3. innerhalb des Schulinspektionsbezirks unter Leitung des Kreisschulinspektors.

Wie die Leser sich erinnern werden, wurden die beiden letzten Arten der Versammlungen bereits in dem Abschnitt von der Selbstverwaltung erwähnt und ihnen dort (Seite 166 und 167) bedeutsame amtliche Funktionen zugewiesen.

Bevor wir die vorerwähnten drei Versammlungen in ihrer Thätigkeit näher betrachten, sei es gestattet, eine allgemeine Betrachtung über die Weckung des Schulinteresses hier einzuschieben, die schon vor mehr als 20 Jahren geschrieben wurde. Sie steht in der Schrift: Die 3 Grundgebrechen u. s. w. Elberfeld 1869 — und zwar in dem Abschnitt über die Hauptaufgaben der Kreisschulinspektion außerhalb ihrer Aufsichtsthätigkeit. Die beiden ersten dieser Aufgaben sind bereits in einem vorigen Abschnitt anhangsweise erwähnt worden, nämlich 1. die Pflege der praktischen Lehrübungen und 2. die Sorge für die Ausrüstung der Lehrer. Über die dritte Aufgabe soll nun hier das dort Gesagte nachgeholt werden.

Die betreffende Stelle lautet Seite 95 bis 104 wie folgt:

„Es bliebe nun noch übrig, die dritte Hauptaufgabe der Kreisschulinspektoren kurz zu beleuchten. „Aber", — höre ich ausrufen — „darf man denn der Schulinspektion noch mehr aufbürden? hat sie nicht an den beiden genannten Aufgaben übergenug zu thun?" — Daß in der That noch eine dritte und zwar sehr wichtige Aufgabe übrig ist, läßt sich aus dem Bedürfnis des Schulwesens leicht erweisen: ich will aber lieber andere Zeugen reden lassen — amtliche Vorschriften von altem Datum. In einer „Allgemeinen Anweisung für die Einrichtung des gesamten preußischen Volksschulwesens," die im Jahre 1817 oder 1818 im K. Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten ausgearbeitet wurde, heißt es über den Punkt, von dem wir hier zu reden haben:

> „Die Elementarschule ist, wie jede andere, eine Nationalanstalt, in welcher die Jugend nicht für irgend ein Privatinteresse, sondern ihrer Bestimmung als Menschen gemäß, als

Jugend des Volks erzogen wird. Es haben daher nicht bloß die Eltern der ihr anvertrauten Kinder, sondern das ganze Publikum hat Anteil an derselben und ist von ihr nähere Kunde zu nehmen berechtigt. — Jede Elementarschule muß deswegen allen, deren Aufmerksamkeit auf sie gerichtet ist, Gelegenheit geben, sie näher kennen zu lernen. Dies thut sie zunächst durch die öffentliche Prüfung." — (Nachdem nun über diese jährlichen Prüfungen, über Schulfeste, Turnspiele u. s. w. einige Winke gegeben sind, auch erwähnt ist, daß jedem anständigen Besuche die Schule offen stehen muß, heißt es weiter:)

„Die Vermittelung der Schule mit den Eltern nicht bloß, sondern auch mit dem gesamten Publikum, ist, der Instruktion der Schulkommissionen (Schulinspektoren) und Schulvorstände gemäß, deren eigentlichstes Geschäft. Alle ihre Mitglieder, die geistlichen wie die weltlichen, sollen sich bemühen, die Einwohner jedes Schulortes und die Mitglieder jeder Schulsocietät mit ihrer Schule zu befreunden und Mißverständnisse aller Art auszugleichen." (Man darf hier nicht lediglich an persönliche Mißverständnisse denken; es giebt auch allgemeine, die aus der Schulgesetzgebung und anderen allgemeinen Verhältnissen entspringen, und diese sind die schlimmsten. Anmerk. d. Ref.) „Vornehmlich liegt es aber den Geistlichen und sachkundigen Mitgliedern dieser Behörden ob, öffentlich und privatim die Leute über den Zweck der Schule, ihre Wohlthätigkeit, die Art ihres Wirkens und wie man dies unterstützen müsse, zu belehren, — — — überhaupt ihnen richtige Ansichten über das Unterrichts- und Erziehungswesen und den Wert derer, die daran arbeiten, beizubringen.*)

Nun halte jeder in seinem Bereiche Umfrage, was denn in der langen Zeit von 1818 an bis heute durch die regierenden, inspizierenden und lehrenden Organe des Schulwesens für die Belehrung des Volkes über Erziehungsangelegenheiten privatim und öffentlich geschehen ist. Weiß jemand — außer dem Privatverkehr, den dritte Personen ja nicht kennen können — etwas Nennenswertes anzuführen? Hat hier nicht die hergebrachte Schulverwaltung Generationen lang große und schwere Schulden gemacht? Gedenken wir z. B., um

*) Die „Anweisung", welcher die obige Stelle entnommen ist, stand mit dem 1818 entworfenen, aber nicht zur Ausführung gekommenen allgemeinen Schulgesetz in Verbindung. Bis zum Jahre 1842, wo der Provinzialschulrat Otto Schulz diese Schrift im Brandenburger Schulblatt abdrucken ließ, — sie umfaßt dort 39 Seiten — war sie niemals öffentlich bekannt gemacht, sondern nur in einzelnen Fällen als Rat und Anweisung mitgeteilt worden. Dem Ministerium, in welchem dieses Regulativ entstanden, gereicht es zur größten Ehre. Man muß nur bedauern, daß dasselbe später so lange unter Schloß und Riegel gehalten wurde und den meisten Schulmännern selbst bis heute unbekannt geblieben zu sein scheint.

Digitized by Google

ein naheliegendes Mittel zu erwähnen, an die Presse. Es existieren Zeitschriften für alles Mögliche, nur allein das Erziehungswesen, das doch eine der ernstesten Aufgaben der Familien, wie aller andern Lebensgemeinschaften sein soll, bildet in der Journalistik, die dem allgemeinen Publikum sich widmet, eine große leere Stelle. Für die Techniker, die Schulmänner, sind Blätter genug vorhanden, übergenug, etwa 40—50 auf deutschem Boden; allein an die große, verzweigte Schulinteressentschaft scheint schier niemand gedacht zu haben, am wenigsten die Schulbehörden. Etliche Anfänge zu Erziehungsblättern für die Familie, die da und dort von Schulblattredakteuren versucht wurden, haben nicht lange gelebt, oder sind meist dürftige Anfänge geblieben. Und doch bildet die Lücke in der Presse nur einen Teil der großen leeren Stelle, welche man unangebaut gelassen hat, und überdies ist die litterarische Arbeit weder das erste, noch das wichtigste, was hier hätte geschehen sollen. Wo Belehrung oder Anregung stattfinden soll, da muß überall und immer das lebendige mündliche Wort dem geschriebenen voraufgehen und muß demselben stets zur Seite bleiben. Das gilt bei den Großen wie bei den Kleinen und gilt im großen wie im kleinen. So hat die pädagogische Theorie seit langem gelehrt; die Erfahrung hat das auf allen Gebieten bestätigt. Die politische Presse z. B., die noch nicht gar alt und doch jetzt gerade durch ihre außerordentliche Ausdehnung eine bedeutende Macht ist, hat bekanntlich erst dann rechtes Leben und einen Aufschwung gewinnen können, als in den Landtagen eine öffentliche Rednerbühne errichtet und das mündliche Wort in den Privatversammlungen frei gegeben wurde. Die landwirtschaftlichen Blätter, wie nötig sie dem Ackersmann waren, sind doch erst durch die Ausbreitung der landwirtschaftlichen Vereine und „Kasinos“ ein gesuchter Artikel geworden. Auf kirchlichem Boden gilt dasselbe Gesetz. Auch in Erziehungs- und Schulangelegenheiten muß erst das lebendige mündliche Wort die Herzen erwecken und die Köpfe ans Denken bringen: dann wird das geschriebene Wort gebahnte Wege finden und so gewiß von selbst herbeikommen, als die Luft herbeikommt, wo ein leerer Raum sich öffnet. Auf allen Gebieten gehören diese drei Dinge zusammen, wenn Einsicht und Interesse in gesunder Weise wachsen sollen: belehrende Vorträge mit freier Besprechung in kleineren Kreisen, — periodische Blätter, — und eine ordentliche Repräsentation mit freier Tribüne zur Mitwirkung bei der Gesetzgebung und Verwaltung. Immer aber müssen lehrhafte Vorträge und Diskussionen in kleineren Kreisen voraufgehen; wo dies nicht geschieht, da fehlt den beiden andern Mitteln die Grundlage: sie bleiben entweder im Rückstande oder sind jeden Augenblick in Gefahr auf verkehrte Wege zu geraten. Soll daher die Erziehung zu einer wirklichen Nationalsache werden, d. i. zu einem Anliegen, das von dem Kerne des Volkes mit Einsicht und Interesse getragen wird, so müssen auch hier mündliche Vorträge und Besprechungen in kleineren Zirkeln den Anfang

machen. In hiesiger Gegend ist derartiges von einzelnen Lehrern da und dort schon vorlängst versucht worden und nicht ohne Erfolg. Ein energisches, allseitiges und richtiges Anfassen der Sache läßt sich jedoch nicht eher hoffen, bis die Hauptorgane der Anregung in inneren Schulangelegenheiten, die Kreisschulinspektoren, mit gutem Beispiele voranschreiten und so die Wege weisen. Gewiß werden die Lehrer und Geistlichen stets die eigentliche Arbeit übernehmen müssen, denn zu den Schulgemeinden und Eltern steht der Kreisschulinspektor in keinem unmittelbaren Verhältnisse. Wohl aber sind die Schulvorstände seiner Pflege befohlen. Diese haben eine wichtige Stelle in der Schulverwaltung, und doch ist den nicht-geistlichen Mitgliedern derselben nirgend eine passende Gelegenheit geboten, um ein volleres Verständnis des Schul- und Erziehungswerkes zu gewinnen. Sie können zwar die Schule besuchen, dem Unterricht und den Prüfungen zusehen; allein ohne Kenntnis der Grundsätze und Motive, von denen die Schularbeit bestimmt wird, bringt dieses Zusehen so wenig Gewinn und Befriedigung, als das Betrachten einer komplizierten Maschine ohne Kenntnis der Mechanik. Wer der Schule einmal recht ins Angesicht und ins Herz geschaut hat, der muß sie lieb gewinnen; denn dieses Schauen ist zugleich ein Blick in eine hellere Zukunft, der allemal das Herz erhebt und zum Mithandanlegen antreibt. Die laufenden Obliegenheiten der Schulvorsteher sind dagegen fast nur äußerlicher Art und zum Teil — insonderheit in der Sorge für regelmäßigen Schulbesuch — sehr verdrießlicher Natur. In dieser Arbeit bekommen sie die Schule gleichsam nur von der Rückseite zu besehen; die idealere Seite des Schulwesens bleibt ihnen verdeckt und verborgen. Man muß sich in der That wundern, daß es noch so viele Männer in diesem Posten giebt, die trotz der vielen Verdrießlichkeiten und der geringen Aufmunterung von seiten der Schulobern, dennoch unverdrossen ihren Dienst thun. Wenn ja da und dort einer müde wird und abdankt, so ist daran weder etwas zu verwundern, noch übel zu nehmen.

Man kann es allerdings erleben, daß die Verteidiger der Schulbüreaukratie — wozu leider der Lehrerstand selbst ein ansehnliches Kontingent stellt — gelegentlich auf solche üble Erfahrungen, die sie an Schulvorstehern gemacht haben wollen, sich berufen und triumphierend fragen: ob denn zu hoffen sei, daß das Schulwesen in lebhafteren Schwung käme, wenn noch mehr „Stillstandsräder“ in die Schulverwaltungsmaschine eingefügt würden. Darauf hat Referent vorab zu bemerken, daß er nicht imstande ist zu prüfen, wie es um die Wirksamkeit der Schulvorsteher in entfernteren Gegenden steht. Wenn das Schulvorstandsinstitut dort, wo man ihm die Mitwirkung bei der Lehrerwahl versagt, wenig bedeutet, so glaubt sich das leicht. Dagegen muß Referent auch bezeugen, daß ihm während seiner 20jährigen Amtserfahrung nicht wenige Männer in diesem Posten bekannt geworden sind, die an Eifer, Opferwilligkeit und Unverdrossenheit mit

vielen höheren Schulbeamten ſich wohl meſſen konnten. Jene Klage über das „Nichtsthun“ der Schulvorſteher hat häufig lediglich darin ſeinen Grund, daß die Schulbehörden, Schulvorſtandspräſides und Lehrer nicht einmal das kleine bißchen Organiſationsverſtand haben, um zu wiſſen, daß man laufende Obliegenheiten, die kein Verhandeln erfordern, nicht einem Kollegium *insgeſamt* übertragen darf, ſondern jedem Mitgliede einzelne beſtimmte Arbeiten zuweiſen muß, die es ſelbſtändig zu beſorgen hat, und für deren Beſorgung es der Geſamtheit verantwortlich iſt. Doch das nur nebenbei. Faſſen wir jene Klage an der Wurzel. Was iſt von einem Gärtner zu halten, der einen Baum pflanzt und dann ihn ſich ſelbſt überläßt und, wenn er nicht bald Früchte trägt, ſofort zur Axt greift? Der *gute* Gärtner, von dem das Evangelium erzählt (Mark. 13), dachte und handelte anders. Wer ſind die Lehrer, die ſtets in Bauſch und Bogen über Stumpfheit und Faulheit der Schüler lamentieren? Die geſchickten und fleißigen ſind es nicht, denn ſie wiſſen, daß ſie eben die Aufgabe haben, die Schüler von jenen Übeln zu kurieren, und daß daher jede ſolche Klage eine Anklage wider ſie ſelbſt wäre. Gleichen aber jene Schulbüreaukraten, welche das Schulvorſtandsinſtitut ausrotten möchten, nicht auf ein Haar dieſen ungeduldigen und faulen Gärtnern und Lehrern? Wo im ganzen deutſchen Lande iſt es je einer höheren oder niederen Schulbehörde eingefallen, daß das Schulvorſtandsinſtitut der *Pflege* bedürfte? Welcher Schulrat oder Schulinſpektor, der dieſe „Stillſtandsräder“ anklagt, hat auch nur einen Finger gerührt, um ſie zu beleben und von innen heraus in Bewegung zu bringen? Schon ein Kind wird müde und überdrüſſig, wenn man es an eine Arbeit ſtellt, deren Zweck es nicht einſieht, — wie viel mehr ein Erwachſener! Woher ſollen nun die Schulvorſteher Freudigkeit zu ihrem Dienſt gewinnen und behalten, wenn man ihnen nicht zeigt, mit welchen *höheren Zwecken* alle dieſe kleinen Obliegenheiten zuſammenhängen, — wenn ſie über dieſe Ziele und die Wege dahin *nicht mitdenken und mitſprechen lernen*, — wenn man, wie in den meiſten Gegenden geſchieht, ihnen ſogar eine Mitwirkung bei der *Lehrerwahl* verweigert? — Was hier über die Schulvorſtände ſich zu Gericht ſetzt, das iſt derſelbe büreaukratiſche Geiſt, der in der Kirche notgedrungen Presbyterien ſich gefallen läßt, aber weder Organiſationsverſtand hat, um dieſe Organe zu leiten, noch eine Hand regen mag, um ſie zu pflegen, — und dagegen die Klage in die Welt ſchreit: die Presbyterien ſeien „Stillſtandsräder“, oder hinderten gar den fleißigen geiſtlichen Arbeiter. Auf welcher Seite iſt da in Wahrheit der Stillſtand? Daß doch der Teufel alle Heuchelei holte, auch die büreaukratiſche und hierarchiſche, — dann wären wir ſie glücklich los! Der Vorwurf wider die „nichts-thuenden“ Schulvorſtände und Presbyterien hat auf mich nie den beabſichtigten, ſondern ſtets den entgegengeſetzten Eindruck gemacht, nämlich die Überzeugung befeſtigt, daß mit *dieſer* Büreaukratie, ſei ſie geiſtlich oder weltlich, *radikal gebrochen* werden muß,

weil sie weder befähigt, noch willens ist, gesunde Organe zur Mithilfe am Erziehungswerke heranbilden zu helfen.*)

Haben wir nun eingesehen, daß die Kreisschulinspektion für eine angemessene Anregung und Belehrung der Schulvorstände Sorge tragen soll, so wird das Wie nicht viel Kopfzerbrechen verursachen. Die Hauptsache ist bereits angedeutet. Der Schulinspektor lade nur jährlich ein paarmal die Schulvorsteher samt den Lehrern und Geistlichen zu einer Besprechung über Schulangelegenheiten ein. An Referenten für die zu behandelnden Fragen kann es bei der großen Zahl von Lehrern und Pastoren nicht fehlen. Nur muß darauf Bedacht genommen werden, daß die Referate weder rein äußerliche, noch rein professionelle Fragen behandeln, sondern möglichst solche, die einen Blick in die Grundsätze und Motive der Schuleinrichtungen wie der Schularbeit gewinnen lassen. Man versuche es nur eine Weile, und es wird sich zeigen, daß bei einem guten Teil der Schulvorsteher das Interesse an diesen Besprechungen nicht abnimmt, sondern stetig wächst. Ist man einmal in gutem Zuge, so gestatte man den Mitgliedern jeweilig auch den einen oder andern Nachbar einzuführen, damit die Anregung in weitere Kreise sich fortpflanze. — Hat der Kreisschulinspektor auf diese Weise seine Schulvorstandskonferenz zustande gebracht, so ist damit den Geistlichen und Lehrern für das, was sie in ihren engeren Kreisen in demselben Sinne zu thun haben, der Weg gewiesen und gebahnt. Auch sie müssen Besprechungen über Erziehungsanliegen einzurichten suchen. Ob dies besser nach Kirchengemeinden geschehe, oder aber in den einzelnen Schulgemeinden, mag dem lokalen Ermessen anheimgegeben bleiben. Man fange nur still und langsam an, setze sich nicht große Dinge vor, — aber man thue etwas. Lassen sich diese lokalen Erziehungsbesprechungen mit einem bereits bestehenden kirchlichen oder andern guten Vereine verbinden, — desto besser. Ob es Gegenden giebt, wo das Christenvolk insge-

*) Man wolle mir diese Äußerung nicht so auslegen, als ob ich ein Freund des wüsten Wahlwesens sei. Ohne Wahlen geht es allerdings nicht. Allein daß die chaotische Kopfzahlwählerei das beste und einzige Mittel sein soll, um rechte Arbeiter fürs Gemeinwohl zu gewinnen, und daß man mit dem Wählen alles für gethan hält, — das beweist nur zu sehr, daß unser Denken über Gemeinschaftsorganisation noch gänzlich in den Anfängen steckt. Von der Frage, wie gewählt werden soll, ist hier nicht zu reden, aber davon, was neben und nach den Wahlen zu thun sei. — Unsere rheinisch-westfälische Kirchenordnung, wiewohl sie weit über den nachgebornen Versuchen, die ihre Zeit verpaßt haben, steht, leidet unzweifelhaft an manchen Gebrechen; nichtsdestoweniger hat sie sich für das gesamte Volksleben als ein großes Gut bewährt, wie die religiösen Zustände in den Landschaften, wo sie eingelebt ist, deutlich bekunden. Aber wie viel bedeutender würden ihre Wirkungen sein, wenn die Geistlichkeit die Gemeindeorgane recht zu pflegen verstanden hätte! Es ist immer ein großer Schade, wenn die membra praecipua einer Gemeinschaft den Aufgaben der Verfassung nicht gewachsen sind, weil nun auch die andern Glieder nicht die volle Entwicklung erlangen. Freilich, wenn eine Gemeinschaft keine freie Verfassung besitzt, d. h. keine Verfassung, welche alle Kräfte zur Mitarbeit aufruft und heranzieht, — das ist kein Schade, sondern ein Unglück.

ſamt noch zu ſtumpf iſt, um mit ihm in dieſer Weiſe die Erziehung ſeiner Kinder beraten zu können, weiß Referent nicht; in ſeiner perſönlichen Erfahrung ſind ihm derartige verwahrloſte Zuſtände noch nicht vorgekommen. Sollte es ja ſolche geben, ſo würde man doch fragen müſſen, für welche Zwecke und Dienſte denn die dortigen Geiſtlichen und Lehrer bisher unterhalten worden ſind. Sind die ſozialen Verhältniſſe daran ſchuld, — wofür ſteht denn geſchrieben: „der geiſtlich Geſinnte ſoll alles richten?“ — Der Verfaſſer iſt nicht wenig ſtolz darauf, einer Landſchaft anzugehören, wo alles das, was vorhin empfohlen wurde, ſofort begonnen werden könnte, wenn die rechten leitenden Hände ſich fänden, — wobei namentlich das noch beſonders merkenswert ſein dürfte, daß gerade die geringeren Stände nicht am wenigſten Teilnahme zeigen würden. Das beſte Teil dieſes Vorzuges verdanken wir wohl der freien Kirchenverfaſſung, die hier ſchon von der Reformationszeit an in Übung war. Wenn eine Klage erhoben werden ſollte, ſo könnte es eigentlich nur die ſein, daß es in den engeren und weiteren Kreiſen an den rechten Köpfen und Händen zur Leitung fehlt. — Vor ein paar Jahren kam der rüſtige Superintendent der Elberfelder Kreisſynode, — der Städte Barmen, Elberfeld und der umliegenden Landgemeinden — auf den glücklichen Einfall, die Schulvorſteher, Presbyter, Lehrer und Paſtoren zu einer ſolchen Konferenz, wie ſie vorhin vorgeſchlagen wurde, zuſammenzurufen. In dieſem Umfange war das auch hier zu Lande ein Erſtlingsverſuch; allein es zeigte ſich eine ſo rege Teilnahme, daß der große Saal nicht einen einzigen Mann mehr faſſen konnte. Einen ganzen Tag lang wurde verhandelt, — von morgens 10 bis abends 7 Uhr. Die Referenten waren Lehrer und Geiſtliche. Die Beſprechung ließ kaum etwas zu wünſchen übrig; ſie war nicht weniger lebhaft, als eingehend und würdig. Ich glaube nicht, daß ein einziger der Anweſenden die Verſammlung unbefriedigt verlaſſen hat; und doch waren Männer darunter, die bereits in viel höher gelegenen Verſammlungen — in Handelskammern, Provinzialſynoden, Kirchentagen und ſogar im Landtage — geſeſſen und mit verhandelt hatten. Lange nachher noch hatte ich Gelegenheit, die Äußerung zu hören — und zwar auch von Perſonen der letztgenannten Reihe, daß ſie ſich nicht erinnerten, je einer Verſammlung beigewohnt zu haben, die ihnen mehr Intereſſe und Befriedigung geboten hätte. Seitdem hat dieſe Zuſammenkunft nicht wieder ſtattgefunden. Es mag das ſein Gutes haben, da in dieſem Falle in der That der Kreis zu groß gegriffen war, als daß ſich die Sache in dieſem Umfange durchführen ließ. Der kirchliche Synodalkreis iſt nicht das Terrain für dieſe Schulvorſtandskonferenzen, ſondern der Schulinſpektionsbezirk; und die Schulinſpektoren ſind es, welche das Werk in die Hände nehmen müſſen. Dieſen iſt aber der glückliche Einfall noch nicht gekommen. (Soweit aus den „3 Grundgebrechen“.)

Gehen wir jetzt auf die dreierlei obengenannten Verſammlungen innerhalb des Kreisſchulinſpektionsbezirks etwas näher ein.

Wir beginnen mit der dritten, der Versammlung der Schuldeputationen eines Inspektionsbezirks. Selbstverständlich werden zu derselben auch die Lehrer dieses Bezirks eingeladen. Ob es rätlich ist, sämtliche Lehrer zuzulassen oder nur die Hauptlehrer und älteren Klassenlehrer, soll hier nicht entschieden werden. Es mag dies der Kreisschulinspektor nach Rücksprache mit den Lehrern bestimmen. Außerdem haben auch die Schulvorsteher freien Zutritt.

Was soll denn hier zur Sprache kommen?

Da die Versammlung eine freie sein soll, so sind zunächst amtliche Sachen ausgeschlossen. Alle Verhandlungen haben den Zweck, den anwesenden Teilnehmern, welche nicht dem Lehrerstande angehören, den Blick in das Innerste des Schullebens zu erschließen. Ausgeschlossen sind ferner alle rein technischen Fragen, welche lediglich bei einem Fachmann volles Interesse entsachen können.

Es müssen also solche Fragen der Erziehung zur Verhandlung kommen, die jeden Hausvater interessieren, und die ihm durch seinen hausväterlichen Beruf vor die Füße gelegt werden. Ganz geeignet sind auch Vorträge aus der Geschichte der Pädagogik und des Schulwesens, etwa gut zugeschnittene Biographieen oder Auszüge aus der Lebensbeschreibung hervorragender Männer früherer Zeit, wie sie über das Schulleben ihrer Gegenwart berichtet haben. Solche Bilder zeigen auch dem Laien, in welch hohem Maße das Schulwesen heutzutage höher steht als früher. Sie lassen ferner erkennen, welche Bemühungen notwendig waren, um die Pädagogik auf die heutige Stufe ihrer Ausbildung zu heben und welchen Männern wir diesen Fortschritt verdanken. So wird es an reichem Stoff für die Vorträge und die sich anschließenden Besprechungen nicht fehlen. Je und dann kann auch über eine wichtige Schulverfassungsfrage verhandelt werden, über die im größeren Publikum das volle Verständnis fehlt, z. B. über den Wert kleiner Schulsysteme im Verhältnis zu größeren, ferner über die Frage der Mittelschulen, ob dieselben mit der Volksschule vereinigt oder von ihr getrennt sein sollen, weiter über die rechte Weise der Fortbildung, über Schulbibliotheken u. s. w. Zu diesen Vorträgen sind selbstverständlich in erster Linie die Lehrer verpflichtet, doch werden auch sicherlich manche Geistliche sich bereit finden lassen, zuweilen einzutreten. Von großer Wichtigkeit ist es, daß die Kreisschulinspektoren geeignete Personen zu den Vorträgen heranholen, die besonnen und ruhig nur die Sache im Auge behalten. Die Phrasenmacher und Maulhelden haben allezeit der Schule und dem Lehrerstande mehr geschadet, als es von Gegnern je geschehen könnte.

Was im vorstehenden über die Versammlungen innerhalb des Kreisschulinspektionsbezirks gesagt wurde, kann auch für die Schulvorstandsversammlungen gelten.

Es ist jetzt noch von den Versammlungen der Eltern, den sogenannten Elternabenden zu reden. Jedem wird es einleuchtend sein, daß diese die allerwichtigsten sind.

Die Elternabende erstreben eine möglichst enge Verbindung von Schule und Haus zum Zweck der Verständigung und gegenseitigen Unterstützung in allen Erziehungsfragen. Wo diese Übereinstimmung fehlt, da reißt der eine Faktor nieder, was der andere mit Mühe aufzubauen sich bestrebt. Das Gelingen der ganzen Erziehungsthätigkeit ist darum von dem gegenseitigen Sichverstehen und Sichhelfen abhängig. Dieses herbeizuführen und zu fördern, soll Aufgabe der Elternabende sein. Zu denselben sind sämtliche Eltern der Schüler einzuladen, während die Leitung in den Händen des Lehrers liegt.

Was soll nun hier verhandelt werden?

Aus dem oben angegebenen Zweck geht hervor, daß es sich in erster Reihe nur um solche Fragen handeln kann, in denen Haus und Schule zum Zwecke der Kindererziehung notwendig einig sein müssen. Dahin gehören also die Fragen nach dem Erziehungsziel, den Erziehungsmitteln und dem Erziehungsobjekt, bei deren Verhandlung selbstverständlich alles vermieden werden muß, was nur dem Fachmann Interesse gewährt. Ausführungen rein technischen Inhalts würden nur dazu dienen, das Interesse des Laien zu ertöten. Dagegen wird es hin und wieder statthaft sein, auch Fragen aus der Schulverfassung und Schuleinrichtung in die Verhandlungen hineinzuziehen, soweit es sich darum handeln soll, den Eltern einen Einblick in diese Materien zu vermitteln. In erster Linie werden aber immer diejenigen Aufgaben stehen müssen, die geeignet sind, ein unmittelbares Interesse bei den Eltern zu finden, also die reinen Erziehungsfragen.

Die hier und da geäußerte Befürchtung, als könnte durch Heranziehung unliebsamer Vorfälle aus dem Schulleben seitens einzelner Eltern die ruhige Entwickelung und der Nutzen der Elternabende in Frage gestellt werden, ist nicht begründet. Es versteht sich von selbst, daß alle Fragen delikater Natur nicht vor der ganzen Versammlung verhandelt werden können, sondern von vornherein dahin verwiesen werden müssen, wohin sie gehören, in den Meinungsaustausch zwischen dem Lehrer und den interessierten Eltern. Ebenso wenig steht zu befürchten, daß dem Leiter der Versammlungen etwa von sozialistischer oder freireligiöser Seite Unannehmlichkeiten bereitet werden könnten. Abgesehen davon, daß die meisten dieser Leute, wenn sie auch selbst mit Gott und der Welt zerfallen sind, doch ihre Kinder gern vor diesem das Leben verbitternden Zwiespalt bewahrt sehen möchten, ist darauf hinzuweisen, daß die Schule es nicht mit Problemen zu thun hat, an denen Gelehrte und Ungelehrte sich noch lange den Kopf zerbrechen werden, sondern nur mit dem Gegebenen, und daß darum diese Verhandlungen sich auch nur auf dem Boden des Thatsächlichen bewegen dürfen.

Bei dem sehr entwickelten Vereinsleben in manchen Gegenden wird es ratsam sein, nicht mehr als 2 bis 3 Elternabende innerhalb eines Jahres abzuhalten. Der Leiter wird mit den Teilnehmern überlegen und nach den örtlichen Verhältnissen sich richten müssen.

Hauptsache ist, daß überhaupt etwas geschieht. Ist die Sache einmal im Gange, so wird es rätlich sein, eine kleine Zahl herauszuwählen und zu einer engeren Vereinigung zusammenzuschließen, etwa unter dem Namen eines Lesevereins. Dieser könnte dann häufiger zusammenkommen, etwa ein- bis zweimal monatlich. Er soll innerhalb der Schulgemeinde dem Lehrer für seine Bestrebungen den Rücken stärken, gleichsam ein Schulgemeindlein in der Schulgemeinde sein.

Sowohl im Bergischen, als auch anderswo sind solche Elternabende hier und da eingerichtet worden und haben immer zur Herbeiführung einer Vertrauensstellung von Haus und Schule zu einander segensreich gewirkt; es hat sich aber auch immer gezeigt, daß von seiten der Veranstalter große Vorsicht und Umsicht nötig ist, um das naturgemäß überall vorhandene Interesse der Eltern an den Verhandlungen wachzuhalten und womöglich zu steigern. Wo das gelingt, wird es an reichem Segen für das gemeinsame Erziehungswerk von Haus und Schule nicht fehlen.

Es bleibt nun noch übrig, von dem zweiten Wege der freithätigen Veranstaltungen, der Belehrung durch die Presse, einiges zu sagen.

In der oben zitierten allgemeinen Betrachtung wurde schon gesagt, daß das mündliche Wort der Belehrung durch die Schrift den Boden bereiten müsse. Diese letztere setzt also voraus, daß die vorhin erwähnten drei Versammlungen bereits in Übung sind. Erst dann ist sie imstande, ihrer Aufgabe, das Interesse am Schulwesen zu stärken, gerecht zu werden.

Da beide Wege, das mündliche Wort und die Benutzung der Presse, dasselbe Ziel erstreben, nämlich Weckung und Förderung des Interesses am Schulwesen, so folgt daraus, daß auch die Presse diejenigen Fragen zu behandeln hat, welche jenen drei Versammlungen zugewiesen sind, also alle Erziehungsfragen, welche allgemeines Interesse beanspruchen können, sowie diejenigen Fragen aus der Schulgeschichte, der Schulverfassung und Schuleinrichtung, über die bei den Schulinteressenten eine Aufklärung wünschenswert erscheint. Es versteht sich von selbst, daß auch hier jede wissenschaftliche Form sorgfältig vermieden werden muß. Je populärer die betreffenden Artikel gehalten sind, desto wirksamer sind sie. Die vereinzelten Versuche, die man hier und da gemacht hat, und die zum Teil bald wieder eingestellt werden mußten, krankten zumeist daran, daß sie den rechten Ton nicht zu finden wußten. Die Lehrer können in dieser Beziehung noch vieles lernen. Man beachte nur die Erfolge, welche die populärisierende Darstellungsweise auf vielen anderen Gebieten errungen hat, z. B. in der Gesundheitslehre, der Landwirtschaft u. s. w. An geeigneten tüchtigen Kräften fehlt es im Lehrerstande gewiß nicht. Wenn nur endlich einmal ein frisches Feuer der Begeisterung die Herzen erfassen und die Köpfe und Hände zur Arbeit bringen wollte! Der Erfolg würde um soviel Mal höher sein, als die Kindererziehung über

der Rindvieh- und Pferdezucht steht, als die Pflege der unsterblichen Seele mehr gilt als die Leibespflege.

Merksätze.

1. Soll dem Erziehungswesen ein lebendiges Interesse entgegengebracht werden, so muß die Selbstverwaltung auf dem Schulgebiet eingeführt werden und zwar in den fünf oben genannten Instanzen nebst den mitberatenden Kollegien.

2. Zur Weckung und Pflege des Interesses sind ferner noch besondere Veranstaltungen notwendig und zwar auf dem Wege der mündlichen Belehrung und dem der Schrift.

3. Das mündliche Wort muß an drei Stellen zu seinem Recht kommen und zwar erstens in den sogenannten Elternabenden, d. h. den Versammlungen der Väter und Mütter einer Schulgemeinde, zweitens in der Versammlung der Schulvorstände einer Kommune und drittens in der Versammlung der kommunalen Schuldeputationen innerhalb eines Kreisschulinspektionsbezirks.

4. Das mündliche Wort muß, um das geweckte Interesse noch mehr zu kräftigen, durch eine dem Inhalt nach zweckentsprechende und in gemeinverständlicher Form gehaltene Presse unterstützt werden.

Nachwort zur ganzen Schrift.

Über zwei Fragepunkte muß hier noch etwas gesagt werden, da dieselben sich auf den Gesamtinhalt des Buches beziehen und darum erst dann an die Reihe kommen konnten, wenn der ganze Inhalt dem Leser bekannt ist. Es sind die beiden Fragen:

1. Wie müßte in der praktischen Ausführung der vorgeschlagenen Schulverwaltungsreform vorgegangen werden, falls einmal die günstige Zeit dafür gekommen, d. i. wenn bei den Gesetzgebern der gute Wille dazu vorhanden wäre?
2. Welches war die neue Aufgabe, welche der Verfasser bei dieser seiner vierten Arbeit über die Schulverfassung sich vorgesetzt hatte?

Der Leser wird bald finden, falls er es nicht schon von vorn herein merkt, daß es in der That zwei Fragepunkte gewichtiger Art sind.

1. Zur praktischen Ausführung.

Nach dem Voraufgegangenen werden hier wenige Worte genügen.

Sollen alle Einrichtungen von unten bis oben zu gleicher Zeit ins Leben gerufen werden, oder empfiehlt es sich, schrittweise, „stücklich", vorzugehen?

Ersteres widerrät sich aus vielen Gründen, wie jeder Verständige sich selbst sagen wird. Auf jeden Fall wäre dann die Arbeit des Gesetzgebers so groß, daß gewiß wiederum Jahrzehnte vergehen würden, bevor irgend etwas zustande käme. Über einzelne Stücke könnte man sich dagegen leichter verständigen, und dann wäre wenigstens ein Anfang gemacht.

Wo aber anfangen? oben oder unten?

Bei allen sozialen Verbesserungen freiheitlicher Art gilt dasselbe, was beim Lernen gilt: es muß mit dem Leichteren, dem Elementaren, angefangen werden, — hier also mit der Herstellung der untersten, der Schulgemeinde-Instanz. Zudem ist, wie nachgewiesen, die Schulgemeinde das Fundament des ganzen Selbstverwaltungsbaues und muß auch um deswillen den übrigen Instanzen voraufgehen. An der Organisation der Schulgemeinde darf dann aber nichts zurückgehalten, nichts gekürzt werden; vor allem darf kein Schulvorstand ohne eine hinter ihm stehende größere Repräsentation sein. Eine unvollständige Organisation würde eine Verstümmelung bedeuten. Es steht übrigens nichts im Wege, wenn man mit der Herstellung der Schulgemeinde

gleichzeitig auch die Kommunal- und Kreis-Instanz der Schulverwaltung regeln will. Bedenkt man, daß die drei untern Instanzen räumlich nahe zusammen liegen, daß sie sämtlich es nur mit laufenden Verwaltungsaufgaben zu thun haben, so muß man sogar sagen, daß es sich geradezu empfiehlt, dieselben gleichzeitig zu regeln. Dazu kommt noch, daß zur Neuregelung dieser drei untern Instanzen keine neuen Geldmittel erforderlich sind.

Die Frage nach dem richtigen Anfange des Reformierens hat aber nicht nur die verschiedenen Instanzen ins Auge zu fassen, sondern auch die landschaftlich verschiedenen Verhältnisse, namentlich des Ostens und Westens. Von manchen besorglichen Gemütern wird ja sicherlich wieder das Bedenken erhoben werden, ob denn die Bevölkerung überall für die Selbstverwaltung reif sei. Dabei pflegt man dann gewöhnlich auf die ländlichen Bezirke der sechs östlichen Provinzen hinzuweisen. Darauf kann meinerseits vorab nur wiederholt werden, was S. 74 schon gesagt worden ist: Nicht das ist in meinen Augen die Hauptfrage, ob das „Volk" für die Selbstverwaltung reif sei, sondern dies, ob die beteiligten Amtspersonen es sind — die Verwaltungsbeamten, die Lehrer und die Geistlichen. Besitzen diese die dafür erforderlichen Eigenschaften, namentlich die S. 74 genannten moralischen, dann braucht man sich hinsichtlich der Schulinteressenten aus den andern Ständen keine Sorgen zu machen. Ob jene Amtspersonen wirklich die erforderliche Reife haben oder nicht, geben sie selber unwillkürlich dadurch kund, ob sie das Selbstverwaltungssystem wünschen oder nicht. Dieses Kennzeichen, weil unbewußt zutage tretend, wird niemals trügen. — Doch lassen wir meine persönliche Ansicht über Reife und Nichtreife beiseite.

Gesetzt denn, an den maßgebenden Stellen gelte es für ausgemacht, daß in einigen Provinzen die ländliche Bevölkerung im allgemeinen für das Selbstverwaltungssystem noch nicht genügend befähigt sei. Glaubt man dann, daß in diesen Gegenden die hergebrachte vormundschaftliche Schulverwaltungsform bleiben müsse, so gönne man doch den übrigen Provinzen oder Landesteilen, wo bei der Bevölkerung und den Amtspersonen die nötige Befähigung vorausgesetzt werden kann, diejenige Verwaltungsform, welche dieser Befähigung entspricht. Denn warum sollte diesen Gegenden, die der Bevormundung entwachsen sind, ohne Grund und Recht das Selbstverwaltungssystem vorenthalten werden, — warum sollten sie dafür gestraft werden, daß andere Gegenden in ihrer Entwicklung zurückgeblieben sind? — Diese Angelegenheit würde sich auch ohne Schwierigkeit für beiderlei Bedürfnisse ordnen lassen. Das Schulgesetz braucht nur in dem Kapitel von der Schulverwaltung zwei Verwaltungsformen aufzustellen — einerseits die hergebrachte bureaukratische Form und andrerseits das echte Selbstverwaltungssystem — und dann kann es den einzelnen Provinzen oder Landschaften überlassen werden, durch ihre Provinziallandtage (nach Anhörung der Kreisvertretung) sich für eine der beiden Formen

zu entscheiden. Wie ich annehme, würden die Rheinprovinz, Westfalen, Hannover, Schleswig-Holstein und wahrscheinlich auch Hessen-Nassau, sich ohne langes Besinnen für das Selbstverwaltungssystem entscheiden, in den übrigen Provinzen vermutlich wenigstens eine Anzahl Städte. Der Einwand, daß aus dieser Verschiedenheit in der Schulverwaltung Unzuträglichkeiten für die Schulbehörden entstehen würden, ist nichtig. Auf dem Gebiete der bürgerlichen Verwaltung (in der Provinzial-, Kreis- und Kommunalverfassung) haben von jeher (namentlich bis zum Gesetz vom 30. Juli 1883 über die Allgemeine Landesverwaltung) mancherlei Unterschiede bestanden und zwar nicht nur in der Kommunalinstanz zwischen Stadt und Land, sondern auch unter den Landgemeinden, selbst in der Kreis- und Provinzialverfassung. Völlige Uniformität ist auch jetzt nicht hergestellt worden. Auch die Verfassung der evangelischen Kirche in den verschiedenen Provinzen ist nicht durchaus gleichförmig. Warum soll nun in der Schulverwaltung Uniformität nötig sein? Überdies handelt es sich vorab im Schulgesetze nur um das Kapitel von der Verwaltungsform; die vier übrigen Teile des Schulgesetzes (Unterrichtsordnung, Schuleinrichtung, Unterhaltung der Schulen, Dotation der Lehrer) bleiben dabei unberührt. Die provinzweise Neuregelung der Schulverhältnisse ist schon einmal versucht worden. In der Mitte der vierziger Jahre schlug das Ministerium Eichhorn diesen Weg ein. Mit der Provinz Preußen wurde der Anfang gemacht; dort kam auch eine neue Schulordnung zustande. Das Schulgesetz für die Rheinprovinz war ebenfalls so weit fertig, um dem Provinziallandtag vorgelegt zu werden. Da trat das Jahr 1848 mit seinen Umwälzungen dazwischen. Seitdem hieß die Losung: ein allgemeines Schulgesetz für den ganzen Staat. Dieses Problem ist aber heute noch ein ungelöstes. Wäre man statt dessen auf jenem ersten Wege geblieben und nach Provinzen vorgegangen, so würden wahrscheinlich jetzt alle Provinzen mit einer angemessenen Schulverwaltungsordnung versehen sein. Die Neuregelung dieser Verhältnisse nach Provinzen oder sogar nach Regierungsbezirken ist also nicht nur der zweckmäßigste Weg, weil nur auf ihm die Schulordnung den landschaftlichen Eigentümlichkeiten und Bedürfnissen möglichst gut angepaßt werden kann, sondern dieser zweckmäßigste Weg wird sich obendrein als der kürzeste erweisen.

Anhang.

Magers Entwicklung der Fakultäten.

Die oben in Kap. VII versuchte Erörterung über den unentbehrlichen Ausbau der pädagogischen Wissenschaft nahm wiederholt auf Arbeiten des verewigten Dr. Mager Rücksicht. Es wird sich empfehlen, aus diesen Arbeiten wenigstens die Tabellen mitzuteilen, in denen er ein Bild des vielgestaltigen Wissens giebt, das in den Fakultäten der Universität zum Ausdruck kommt, bezw. zum Ausdruck kommen sollte.

Erwacht auf einer gewissen Stufe des Bewußtseins in dem Menschen das Bedürfnis, das viele Einzelne des schon erreichten Wissens in Gruppen und Klassen zu vereinigen und so in einen gewissen inneren Zusammenhang zu bringen, so ist es doch auch natürlich, daß die Versuche, dieses Bedürfnis zu befriedigen, sehr verschieden ausfallen können. Es kommt besonders auf die Gesichtspunkte an, die der einzelne bei diesem Geschäfte verfolgt. Magers Gesichtspunkt war durch sein Interesse für Pädagogik hauptsächlich bestimmt, kein Wunder daher, daß seine Zusammenstellung gerade für uns bedeutungsvoll und fruchtbar ist. Wer das Schriftchen „Gesellschaftskunde" und das dazu gehörige „Repetitorium" kennt, wird die Magersche Tabelle ohne besondere Schwierigkeit verstehen.

Die Fakultäten.

A. Naturwissenschaften:	B. Geisteswissenschaften:
I. Fak. der reinen (theoret.) Naturwissenschaften.	V. Fak. der reinen (theoret.) Geisteswissenschaften.
Angewandte (praktische) Naturwissenschaften:	Angewandte (prakt.) Geisteswissenschaften:
II. Fak. der Medizin.	VI. Fak. der Pädagogik.
III. Fak. der Erwerbswissenschaften.	VII. Fak. der Theologie.
IV. Fak. der Kriegswissensch.	VIII. Fak. der Gesellschafts- (Rechts- u. Staats-)wissensch.

C. Allgemeine Wissenschaften:

IX. Fak. der Wissenschaftslehre (oder: der Ideologie, der sog. Philosophie).*)

*) Man könnte die 9 Fakultäten auch etwas anders gruppieren:
Erste Gruppe: Die reinen (theoretischen) Wissenschaften:
1. Die Fak. der reinen Naturwissenschaften (I.),
2. Die Fak. der reinen Geisteswissenschaften (V.),
3. Die Fak. der Wissenschaftslehre (sog. Philosophie) (IX).

Genauere Übersicht,

um bei einigen Fakultäten die nötigen Veränderungen kenntlich zu machen.

Erste Gruppe: Naturwissenschaften.

I. Fak. der reinen (theoret.) Naturwissenschaften:
- a) formale: Mathematik (Arithmetik und Geometrie).
- b) abstrakte: Physik und Chemie.
- c) konkrete:
  1. Astronomie (oder Kosmologie);
  2. Erdkunde (Geologie und natürl. Geographie);
  3. Morphologie (sog. Naturgeschichte u. Physiologie).

Die angewandten (prakt.) Naturwissenschaften:

II. Fak. der Medicin.

III. Fak. der Erwerbswissenschaften (sog. polytechn. Hochschule).

IV. Fak. der Kriegswissenschaft (sog. Kriegsschule).

Zweite Gruppe: Geisteswissenschaften.

V. Fak. der reinen (theoret.) Geisteswissenschaften:
- a) formale: 1. Ethik, 2. Ästhetik.
- b) abstrakte: Psychologie.
- c) konkrete:
  1. Anthropologie;
  2. menschliche (sog. politische) Geographie;
  3. Ethnologie;
  4. Sprachwissenschaft (Linguistik oder Philologie).
  5. allgem. Kulturgeschichte, Archäologie u. Statistik.

Die angewandten (prakt.) Geisteswissenschaften:

VI. Fak. der Pädagogik:
- a) die Hilfswissenschaften:
  1. pädagogische Psychologie,
  2. Ethik (in ihrer näheren Beziehung zur Pädag.).
- b) die Erziehungswissenschaft:
  1. allgem. (theoret.) Pädagogik (Regierung, Unterricht und Erziehung);
  2. prakt. Pädagogik (Regierung, Unterricht und Erziehung);
  3. Geschichte der Erziehung.

VII. Fak. der Theologie.

VIII. Fak. der Gesellschafts- (Rechts- u. Staats-)wissenschaften.

Zweite Gruppe: Die angewandten Wissenschaften:
A. Die angewandten Naturwissenschaften:
4. Die Fak. der Medizin (II.),
5. Die Fak. der Erwerbswissenschaften (III.),
6. Die Fak. der Kriegswissenschaft (IV.).

Dritte Gruppe: Allgemeine Wissenschaften.

IX. Fak. der Wissenschaftslehre (oder Ideologie, oder sog. Philosophie).

a) formale Spekulation:

1. Logik.
2. Dialektik — und anderes, was zur formalen Seite der Erkenntnistheorie gehört, z. B. die Kunstlehre der Empirik, der histor. Kritik, Hermeneutik u. s. w.
3. wissenschaftliche Architektonik.

b) abstrakte Spekulation:

1. Metaphysik (oder sog. theoret. Philosophie, auch Ontologie genannt).
2. Anwendung der Metaphysik:
   α) auf die Naturkunde,
   β) auf die Psychologie,
   γ) auf die Theologie.

(Diese drei Anwendungen der Metaphysik — Naturphilosophie, Geistesphilosophie, Religionsphilosophie — sind eigentlich Teile der betreffenden drei Spezialwissenschaften und gehören daher dorthin.)

c) konkrete Spekulation: (Dieselbe sucht die einzelnen Strahlen des in den acht vorhergehenden Fakultäten prismatisch gespaltenen Lichtes zu vereinigen — 1. im Blick auf die Wissenschaften, 2. im Blick auf das menschliche Leben.)

1. Philosophie der Wissenschaften (der wahre Begriff der sog. Encyklopädie);
2. sogen. Philosophie der Geschichte. (Vergl. Herder, Buckle u. s. w.)

Die vorstehende Tabelle, die überall den Scharfsinn Magers bekundet, verdiente eine ausführlichere Besprechung, als ihr hier gewidmet werden kann.

Aus unseren früheren Auszügen brauchen wir kaum zu wiederholen, daß Mager nur den Staat für befähigt, aber auch verpflichtet hielt, den Universitäten die Mittel zu gewähren, welche die würdige Besetzung so vieler Fakultäten und Professuren ermöglichen. Seit er das aussprach, sind fast 50 Jahre vergangen, und Deutschland ist in

---

B. Die angewandten Geisteswissenschaften:
7. Fak. der Pädagogik (VI.),
8. Fak. der Theologie (VII.),
9. Fak. der Gesellschaftswissenschaften (VIII.).

dieſer Zeit wohlhabender geworden. Aber der Staat muß nach unſerer Schulgeſchichte auch jetzt noch ebenſogut wie damals die Initiative ergreifen, wenn von Univerſitätsausſtattung die Rede iſt.

Ebenſo werden wir die Hauptforderung Magers, die auf eine zureichende Ausſtattung der Pädagogik an allen Univerſitäten Deutſchlands hinausläuft, auch heute noch für dringlich erklären, ja für dringlicher als je. Denn faſt alle anderen Fächer ſind viel reichlicher und ſpezieller mit Lehrkräften bedacht, als früher. Man hat hier und da wohl Stimmen gehört, die von der fortgehenden Teilung der großen Wiſſensfächer in kleine Teilchen warnten, aber man hat thatſächlich nicht darauf gehört. Noch neuerdings iſt ein Gelehrter bloß für „Gärungsphyſiologie“ angeſtellt worden.*) Und wie es auch damit ſein mag, auf dem Gebiete der Pädagogik iſt faſt alles noch wüſtes Gelände: da braucht man, auch wenn drei Profeſſoren dieſer Wiſſenſchaft ihre ganze Kraft widmen, noch keine Zerſplitterung zu befürchten. Und jeder von den dreien würde der Menſchheit wohl noch etwas Wichtigeres zu ſagen haben, als der Gärungsphyſiologe, obwohl wir auch dieſen für ſehr nützlich halten.

Oder wäre vielleicht ohne die Univerſitäten und ihre Profeſſoren der Pädagogik die Entwickelung dieſer in die Ecke geſtellten Wiſſenſchaft in aller Stille befriedigend vor ſich gegangen? Es wäre ja denkbar, daß in dem reichen England, wo die ſpezifiſchen Profeſſoren viel weniger für die Wiſſenſchaft bedeuten, als bei uns, oder in Amerika, wo die Univerſitäten viel mehr Mittel haben und Volksſache ſind, die Pädagogik eine Entwickelung als Wiſſenſchaft erlebt hätte, die wir uns nur anzueignen brauchten. Leider ſuchen wir allenthalben vergeblich nach dieſer freigewachſenen pädagogiſchen Wiſſenſchaft.**)

Daß aber der Stand der pädagogiſchen Wiſſenſchaft überall höchſt mangelhaft iſt, leugnet kein Kundiger, und es iſt nicht ſo ſehr verwunderlich, daß die bayriſche Kommiſſion es nicht wagte, eine Geſchichte der pädagogiſchen Wiſſenſchaft in Deutſchland zu unternehmen, denn ſie iſt doch etwas anderes, als eine Geſchichte des deutſchen Schulweſens. Solcher Bücher und ähnlicher praktiſcher Bücher über Pädagogik haben wir viele. In einem derſelben finden wir auch die Befürchtung, daß der zunehmende Gebrauch der Stahlfedern den Charakter der Deutſchen verderben werde. Und wenn man ſich von Hörern pädagogiſcher Vorleſungen auf preußiſchen Univerſitäten erzählen läßt, ſo entſchließt man ſich leicht, über dieſe Leiſtungen zu ſchweigen.

Es iſt eine Pflicht der Billigkeit, zu gunſten der Pädagogik auf

*) Ein engliſcher Gelehrter hat ſich ſogar auf ſeinem Totenbette dahin erklärt, daß er in ſeiner philologiſchen Forſchung es bedaure, nicht ſein ganzes Leben dem Kaſus des Dativs im Griechiſchen ausſchließlich gewidmet zu haben.

**) Nebenbei geſagt, iſt der Umſtand, daß die Pädagogik in England und Amerika um nichts beſſer entwickelt iſt, als in Preußen, doch ein Beweis, daß man die Staatsverwaltung etwas entlaſten muß und daß noch andere Schwierigkeiten vorhanden ſind, als die der rechten Organiſation der Fakultäten.

den Zustand hinzuweisen, in dem sich die wichtigsten Hilfswissenschaften der Pädagogik, die Psychologie und die Ethik, auch jetzt noch befinden. Aber gewiß könnte Mager erwidern, das spreche nur für ihn; denn gerade die erforderten Professoren der Pädagogik würden durch ihren Beruf genötigt sein, ihre philosophischen Kollegen auf die schreienden Lücken in ihren Forschungen aufmerksam zu machen und sie für die Vollendung ihrer Grundwissenschaften zu interessieren.

Thesen
über eine gerechte, gesunde, freie und friedliche Schulverfassung.

A. Die Grundsätze.

1. **(Familienrecht)**: In der Schulverwaltungsordnung muß das Familienrecht (in Erziehungssachen) anerkannt sein und zur Bethätigung kommen.
2. **(Gewissensfreiheit)**: Es muß die Gewissensfreiheit (in Erziehungssachen) anerkannt und geschützt sein.
3. **(Selbstverwaltung)**: Das Schulregiment muß in allen Instanzen nach dem Prinzip der Selbstverwaltung geordnet sein.
4. **(Interessenvertretung)**: In den Selbstverwaltungsorganen aller Instanzen muß jeder der 4 korporativen Schulinteressenten (Staat, Kirche, Kommune und Familie) angemessen vertreten sein.
5. **(Pädagogik)**: Die Pädagogik, als der technische Faktor, muß in der Verwaltung wie im Schuldienst zu dem ihr gebührenden Rechte kommen.
   Genauer ausgedrückt:
   Sie muß zuvörderst auf den Universitäten dieselbe wissenschaftliche Pflege erhalten, wie jede andere Wissenschaft; sodann in der Schularbeit mit ihrem ganzen Wissen und Können (uneingeengt und uneingezwängt) dienen zu dürfen; —
   und damit beides verbürgt sei, müssen in den Selbstverwaltungs-Kollegien die pädagogische Wissenschaft und das Schulamt angemessen vertreten sein.
6. **(Schulinteresse)**: Die Schulverwaltung muß so geordnet sein, daß sie in allen Volkskreisen das Erziehungsinteresse weckt und pflegt.
7. **(Zweckmäßigkeit)**: Alle Verwaltungsorgane müssen so eingerichtet werden, daß sie sich als administrativ zweckmäßig erweisen.

(Bemerkung: Die ersten 4 Grundsätze sind unmittelbare Forderungen der Sozial-Ethik, überdies zugleich auch Forderungen der Pädagogik. Die letzten 3 Grundsätze entstammen zunächst der pädagogischen Überlegung, haben also vorweg noch keinen ethischen

Charakter; für diejenigen aber, welche deren pädagogische Ric eingesehen haben, werden dieselben nun auch moralisch verpfl Im 5. Grundsatze, soweit er das Schulamt betrifft, steckt üb auch an und für sich ein ethischer Gedanke, denn für die personen enthält die Versagung der Ehrenrechte eine schwere kung, also ein Unrecht.)

B. Die organisatorischen Einrichtungen, welche aus den 7 ethisch-pädagogischen Grundsätzen folge

(Hier seien nur einige Hauptpunkte — ihrer fünf, gerade eine Handv hervorgehoben.)

1. (Fundament): Unter den organisatorischen Einrichtungen be sich eine, welche von einzigartig hervorragender B tung ist, da sie von allen 7 Grundsätzen gefordert Es ist die lokale **Schulgemeinde**, d. i. ein auf Elternrecht und die Gewissensfreiheit gegründ Verband von Familien zur gemeinsamen ziehung der Kinder.

Die lokale Schulgemeinde darf daher mit Recht Fundamentstück der ganzen Schulverfassung heißen

Beachtenswert ist besonders auch dies, daß allein Schulgemeinde-Institution die Möglichkeit bietet, daß Schulanstalten und somit die Pädagogik überhaupt auf politischen oder auf kirchenrechtlichen, sondern auf e neutralen, eigenrechtlichen Rechtsboden zu st kommen.

(Bemerkung: Fehlt die Schulgemeinde — wie es beim v. Go schen Schulgesetzentwurfe der Fall war — so ist das der gr Fehler, der in der Organisation der Schulverwaltung bega werden kann, da dann alle 7 maßgebenden Grundsätze verletzt die beiden ersten sogar gänzlich verworfen werden.)

2. (Oberleitung): Die Oberleitung des gesamten öffentlic Landes-Schulwesens gebührt dem **Staate.**

Gründe:

a) Das oberste Erziehungsziel wird durch die Et bestimmt; da nun der Staat der berufene Wächter Beschützer der Moral ist — denn eben um deswillen „tr er das Schwert" — so ist er auch der berufene Wäch und Beschützer der Pädagogik.

b) Durch die große Bedeutung, welche der Staat schützende Macht für alle ständigen und freien Leba gemeinschaften wie für die Einzelpersonen hat, erhält au das staatliche Interesse am Schulwesen eine hervorragen Bedeutung.

c) Vermöge seiner Macht ist der Staat auch am beig geeignet, die Rechte jedes der konkurriereuden Schulint essenten gegen Beeinträchtigung zu schützen und so d Frieden unter ihnen zu wahren.

d) Auch die geschichtliche Entwickelung des Schulwesens weist auf die staatliche Oberleitung hin.

3. **(Selbstverwaltungssystem)**: Zur Ausführung des Selbstverwaltungsprinzips wird vor allem erforderlich, daß in jeder Verwaltungsinstanz neben dem ausführenden Amte ein **mitberatendes Kollegium** der Schulinteressenten bestehe, —

   also neben dem Schulamte — der Schulvorstand (und die Schulrepräsentation),
   neben der Kommunalbehörde — die Schuldeputation,
   neben dem Kreisschulinspektor — der Kreisschulausschuß,
   neben der Bezirksregierung — die Bezirksschulsynode,
   neben dem Unterrichtsministerium — die Landesschulsynode.

4. **(Interessenvertretung)**: Soll bei der Selbstverwaltung des Schulwesens das wahre „Selbst" zur Bethätigung kommen, so müssen in den mitberatenden Verwaltungskollegien aller Instanzen die vier ständigen Gemeinschaften — Staat, Kirche, Kommune und Familie — als die **Hauptschulinteressenten** sämtlich angemessen **vertreten** sein.

5. **(Pädagogik)**: In den vorgenannten Selbstverwaltungskollegien müssen außerdem die pädagogische **Wissenschaft** und das **Schulamt** gebührend vertreten sein.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig

Gesammelte Schriften

von

F. W. Dörpfeld.

Sechster Band.

Lehrerideale.

Die Persönlichkeit des Lehrers und ihre Fortbildung.

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1897.

Digitized by Google

Digitized by Google

Gesammelte Schriften

von

F. W. Dörpfeld.

Siebenter Band.

Das Fundamentstück

einer

gerechten, gesunden, freien und friedlichen

Schulverfassung.

Zweite Ausgabe.

Gütersloh.
Verlag von C. Bertelsmann.
1897.

Digitized by Google

Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh.

Gesammelte Schriften

von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Zwölf Bände. — Jeder Band ist einzeln zu haben.

Bis jetzt liegen vollständig vor:

I. Band. **Beiträge zur pädagogischen Psychologie.** 2,50 M., geb. 3 M.

II. Band. **Zur allgemeinen Didaktik.** 3,20 M., geb. 3,80 M.

III. Band. **Religionsunterricht.** 3,40 M., geb. 4 M.

IV. Band. **Realunterricht.** 2,30 M., geb. 2,80 M.

V. Band. **Real- und Sprachunterricht.** 2,30 M., geb. 2,80 M.

VI. Band. **Lehrerideale.** Die Persönlichkeit des Lehrers und ihre Fortbildung. 2 M., geb. 2,50 M.

VII. Band. **Das Fundamentstück** einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. 2. Ausg. 3,50 M., geb. 4,20 M.

XI. Band. **Zur Ethik.** (Inhalt: 1. Die geheimen Fesseln der wissenschaftlichen und praktischen Theologie. Ein Beitrag zur Apologetik. 2. Einige Grundfragen der Ethik.) 3 M., geb. 3,60 M.

Carnap, Anna geb. Dörpfeld, **Friedrich Wilhelm Dörpfeld.** Aus seinem Leben und Wirken. Von seiner Tochter. Mit Bildnis. 672 S. gr. 8. 5,40 M., geb. 6 M.

Hindrichs, E., **Friedrich Wilhelm Dörpfeld.** Sein Leben und Wirken und seine Schriften. Mit Bildnis. 1,40 M., geb. 2 M.

Digitized by Google

FEB 18 1948

FEB 18 1948